التربية والصحة النفسية

تأليف: و . د . وول

ترجمة: الدكتور ابراهيم حافظ

مراجعة: الدكتور عبد العزيز القوصي

التعليم العالي

١٠٠٠ كتاب

دار الهلال

الألف كتاب (٤٧٧)

التربية والصحة النفسية

باشراف
الادارة العامة للثقافة
بوزارة التعليم العالى

تصدر هذه السلسلة بمعاونة المجلس الاعلى
لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية

الألف كتاب (٤٧٧)

التربية والصحة النفسية

خلاصة اعمال مؤتمر التربية والصحة النفسيـة الذى
عقـدته منظمة اليونسـكو فى باريس عام ١٩٥٢

و . د . وول

ترجمة
الدكتور ابراهيم حافظ

مراجعة
الدكتور عبد العزيز القوصى

دار الهلال

هذه ترجمة كتـــاب

Education and Mental Health

اشرف على تنسيق مادته

و . د . وول

تمهيد

ان هـذا الـكتاب البديع الذى طلب الى أن اكتب تقديما له كان ثمرة اعمال المؤتمر الاقليمي للتربية والصحة النفسية للأطفال فى أوربا ، الذى نظمته اليونسكو فى باريس عام ١٩٥٢ بناء على قرار اتخذه المؤتمر العـام للمنظمة فى عام ١٩٥١

ولقد كانت الفكـرة الاسـاسية فى اذهـان الذين صاغوا القرار والذين نظموا المؤتمر الاقليمي الذى أسفر عنه القرار ، هى أن نمو الفرد نموا متزنا من النواحى الذهنية والانفعالية والاجتماعية اصبح مهددا بسبب اختلال قيم المجتمع نتيجة للحربين اللتين كانت أوربا مسرحا لهما ، وان حل هذه المشكلة لابد أن يكون عن طريق اعادة النظر فى طرقنا التربوية فى ضـوء الحقائق الحالية عن سيكولوجية الطفولة

وبعبارة عملية ، ان نقطة البداية فى العمل الذى نضيفه فى هذا الكتاب هى الفكرة القائلة بأن تطور النمو العقلى انما هو عملية مستمرة متصـلة الحلقات ، وان اتخاذ الخطوات اللازمة لتجنب الأسباب المؤدية الى اختلال الاتزان لن يكون سـابقا لأوانه اذا أردنا فى النهاية أن نحقق ذلك الازدهار فى الشخصية والاستعداد للتعاون اللذين يعتبران الهـدفين الرئيسيين للتربية . ولهذا السبب فان محرر هـذا الـكتاب والخبراء الذين دعوا لحضور المؤتمر الاقليمي لم يترددوا فى تركيز عنايتهم على الطفـولة المبكرة نظرا لأن اهتمامهم فى النهاية كان منصبا على التوافق الاجتماعى والتفـاهم الدولى . وقد كانوا مقتنعين بحق بأن الصراعات الداخلية التى قد تحدث فى روضة الاطفال ، أو فى البيت ، بسبب الطرق الخاطئة أو بسبب عدم فهم الـكبار للطفل ، قد تؤثر فى نموه اللاحق بدرجة أكبر مما نتصور . ولهذا السبب أيضا قاموا بدراسة مفصلة للمشكلة الأساسية المتعلقـة بالتنسيق بين البيت والمدرسة ، وكرسوا عناية خاصة للآثار السيئة التى تنجم عن فرط الاجهاد فى المدرسـة ، الامر الذى لم يدرك المسئولون عن التعليم العام خطره ادراكا تاما .. فمثل هذا الاجهاد يؤدى الى سـوء التكيف الذى يحول دون تحقيق المثل العليا التى تستهدفها المدرسـة أو التى ينبغى أن تستهدفهـا . وأخيرا كان هـذا السبب نفسه داعيا الى انهم صبوا التأكيد على سائر فرص التعاون والعمل الجمعى التى تتيحها التربية الحديثة ، وعلى شتى فرص النشاط العملى التى أفسح المجال لها اصلاح طرق التدريس

والصـفة المميزة لـكل هـذا العمـل هى محاولة كل واحد من هؤلاء الخبراء الربط الوثيق بين الاعتبارات التربوية ونتائج أحدث البحوث فى

ميدان علم نفس الطفل ، ولا سيما جانب الحياة الانفعالية . وقد يقال أن الكتاب الحالي يعتبر ، من احدى وجهات النظر ، دراسة فى تطبيق علم النفس على التربية ، ومن وجهة نظر اخرى ، مسحا للأفكار التربوية الجديدة والاصلاحات التى تمت ، والحكم عليها فى ضوء علم نفس الطفل . وهذا يؤدى الى تركيز قدر كبير من التأكيد ، لا على المسئوليات الاجتماعية الواقعة على عاتق المدرسة والمعلم فحسب ، بل على أهمية علم النفس فى اعداد المعلمين وتنمية الطرق التربوية السليمة أيضا . وهذا الاهتمام المزدوج بالتربية وعلم النفس هو الذى يضفى على هذا الكتاب وحدته

ومما يجعل وحدة الالهام هذه اشد لفتا للنظر ، ان أفرادا متعددين قد اسهموا فى انتاج الكتاب .. فهو مثال ناجح لروح التعاون الدولى التى يود الكبار ان يغرسوها فى الأطفال حتى ولو لم يستطيعوا هم أنفسهم أن يمارسوها فيما بينهم دائما . ولقد قام باعداد أدلة المناقشة (ملخصات الدراسات) التى بنى عليها الكتاب ١٥ خبيرا من ثمانى بلاد مختلفة ، وأربع لجان قومية من اليونسكو ، ووكالتان متخصصتان من وكالات الأمم المتحدة هذا فضلا عن أن ١٤ منظمة دولية و ٤ منظمات قومية غير حكومية ارسلت تقارير ومقترحات . ومن ثم استطاع ٣٨ خبيرا ومندوبا ينتمون الى ١٣ بلدا أوربيا وثلاث بلاد غير أوربية أن يشتركوا فى هذا المؤتمر الاقليمى . وقد تناول ٦٠ خبيرا من ٢٠ بلدا مختلفة الوثيقة التى اسهم كل أولئك فى وضعها بالتعليق والاضافة ، وجاءت هذه الدراسة ثمرة جهود هؤلاء وأولئك جميعا .

ولكن الفضل فى أن هذا الكتاب ليس مجرد خليط من الآراء على الرغم من تشابه الافكار التى الهمت كل الذين اسهموا فيه ، وفى النجاح الذى اصابه فى تلخيص هذا القدر الكبير من المعرفة فى صفحات قليلة ، وفى انه — فوق ذلك كله — يسهل فهمه على أى قارىء متعلم وان لم يكن اخصائيا — لانه يعنى بالنتائج العملية ، ويتجنب كلما أمكن المعالجة النظرية والتعبير عن اى وجهات نظر لا تقوم على الاعتبارات العملية أو التجريب ، والفضل فى ذلك كله يرجع بطبيعة الحال الى الجهد الممتاز الذى بذل وراء جميع الذين استشيروا من الكتاب والخبراء لتحقيق التناسق والوضوح . ولا يسعنى فى هذا الصدد أن أختم هذه المقدمة دون أن أهنىء اليونسكو بحرارة على النجاح الباهر الذى حققته فى تنظيم هذا المؤتمر الاقليمى ، وعلى نجاحها فى اخراج هذا الكتاب ، كما لابد أن أوجه تهنئتى بوجه خاص الى اثنين من علماء النفس من موظفى قسم التربية هما الدكتور « و. د. وول » وزميلته الآنسة « ى. م جالوسر » اذ اليهما يرجع الفضل فى هذا النجاح المزدوج

جان بياجيه

تقـــديم

يلخص هــذا الـكتاب النتائج التى توصل اليها المؤتمر الذى عقــدته اليونســكو فى باريس فى نوفمبر ــ ديسمبر عام ١٩٥٢ (١) . وقد ظـل ما يقرب من ثلاثين شخصا من الاخصائيين فى الادارة المدرسية والتربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية والطب النفسى ممن ينتمون لثلاث عشرة بلدة أوربية يعملون معا لمدة ثلاثة اسابيع فى أربع مجموعات مشتركة لمناقشة جدول اعمال طويل ، ولدراسة عدد من الوثائق المستفيضة التى تتناول شتى نواحى الصحة النفسية للأطفال والتى أعدها خصيصا لهم عدد من اساتذة ومنظمات القارة الاوربيــة . وقد انضم اليهم خبراء من أمريكا اللاتينية والهند والولايات المتحدة . كما دعى ممثلون لاربع عشرة منظمة دولية غير حكومية وسبع مستشارين لقضاء وقت قصــير فى مناقشــة نقاط معينة فى جدول الاعمال مع اللجان التى انقسم اليها المؤتمر . واذا ضممنا الى هؤلاء واضعو أدلة المناقشة والمشتركون فى اللجان التحضيرية التى دعت اليها الشعب القومية لليونسكو والمنظمات غير الحكومية ، يصبح عدد الذين اشتركوا فى أعمال المؤتمر بصورة ما أكثر من مائة من أئمــة العلماء الأوربيين فى ميادين التربية وعلم النفس

وكما هو متوقع ، كان هذا الموضوع الواسع باعثا على تحليل تربيــة الاطفال بأسرها وكتابة عدد كبير من التقارير . كما كان طبيعيا أن تعالج بعض الموضوعات الهامة معالجة سطحية ، بينما كانت معالجة موضوعات أخرى أشــد عمقا مما يتوقعه الشــخص العــادى من القراء والآباء أو الاداريين . ويقوم المؤتمر بتوزيع التقارير والوثائق المكتوبة فى أوربا وفى غيرها من البلاد ، وتتلقى اليونسكو الانتقادات والاضافات والتقارير التى تقترح مزيدا من المناقشة . وهناك ما يدل على ان هــذا الموضوع الهام المتعلق بما تستطيع المدرسة أن تسهم به فى الصحة النفسيــة للمجتمع الأوربى أصبح موضع الدراسة فى كل مكان

ويعتبر العمل الحالى محاولة لاثارة هذا النشاط وتوجيهه ، فهو تركيب أولى لاعمال المؤتمر نفسه ، وللمادة التى أعدت له ، وللتقارير التى كتبت عن المناقشات الاخرى التى دارت منذ انتهاء المؤتمر . ولا شك ان اتساع الموضوع ، وضيق نطاقات معلوماتنا الدقيقة ، يجعل من غير الممكن تناول الميدان بالدراسة الكاملة المستفيضة . وقد حرصنا على حصر المناقشة النظرية وكذلك الامثلة التوضيحية فى أضيق نطاق ممكن ، واقتصرنا على

---

(١) يجد القارىء تفصيلات وافية فى ملحق ٤ ــ ١

عرض الافكار النفسية الاساسية المتفق عليها من معظم الباحثين باعتبارها أساسا للمناقشات والاقتراحات العملية . وهذا قد يؤدى فى بعض الاحيان الى جو زائف من اليقينية التى نأمل أن تساعد القوائم الببليوجرافية الواردة فى نهاية كل فصل على تصويبها

وفى الكتاب متسع لمختلف الآراء حول افضل الطرق لتحقيق النمو العقلى والانفعالى السليم للأطفال . وعلى الرغم من ان الخطوط العريضة لمعلوماتنا عن تطور نمو الاطفال تعتبر راسخة بما فيه الكفاية ، فيما يتصل بالكثير من أهم النواحى التربوية والاسرية والاجتماعية للصحة النفسية ، الا أن معلوماتنا المستخلصة من البحث العلمى ما زالت غير كافية لتوجيه أحكامنا . فهذا الميدان يحتمل ان تكثر فيه التأكيدات اليقينية كلما قلت الشواهد . ولكننا قد نجد فى كل حالة محسوسة عددا من الحلول لكل منها عيوبه الخاصة ، كما أن كلا منها يتلاءم بدرجة ما مع الاطار الثقافى الذى ظهر فيه . ان النمو العقلى السليم أمر يمكن أن يتحقق فى نطاق نظم مختلفة من القيم والمعتقدات . واذا كان على عالم النفس أن يبين ما لأى نظام ثقافى من مزايا وعيوب فى تنظيم السلوك ، فان الحكم على القيمة النهائية للمعتقدات التى يعتمد عليها النظام يدخل فى نطاق الدين والاخلاق . وقد حاول الكتاب أن يعرض المشكلات الجدلية الرئيسية عرضا عادلا ، وأن يوفق بقدر الامكان بين وجهات النظر المتعارضة ، أما حيثما لم يكن التوفيق بينها ممكنا فقد حرص على ذكر أوجه الخلاف فى صراحة مع توضيح ما تتضمنه من آثار على الصحة النفسية

كذلك حاول أن يتحرر على قدر المستطاع من التحزب اللاشعورى . وهذا الكتاب الذى يعتمد أصلا على التفكير الجماعى للمشتركين فى المؤتمر ، وزعت مسوداته — مجتمعة أو مجزأة — على جميع الذين اشتركوا فى المؤتمر والذين ورد ذكرهم فى الشكر — ويزيد عددهم على ستين شخصا — لمناقشتها والتعليق عليها . ولقد كانت كثير من وجهات النظر متعارضة ، كما أن بعضها كان يحتمل أن يدفع بالمناقشة الى ميدان النظريات أو الفلسفة ، الأمر الذى لا يلائم كتابا صغيرا كهذا . ومع ذلك فقد كانت جميعا ذات فائدة كبيرة فى جعل مناقشة الموضوعات المختلف عليها والتوصيات ذات دسامة واتزان . وقد يشكو بعض القراء من أن الكتاب يذهب الى أبعد مما ينبغى ، بينما يرى البعض الآخر ان الآراء الواردة فيه تفتقر الى الشجاعة والاصالة . غير أن هناك دائما طريقا وسطا بين هذين الطرفين المتطرفين ، فبينما لا يعتبر هذا الكتاب من الكتب التى قد يكتبها واحد من ائمة المفكرين فى أوربا ، الا انه يمثل بالفعل عرضا للتفكير الاوربى السائد فى ميدان من ميادين الجدل العسير

والمقصود بهذا الكتاب أن يثير المناقشة ويدفع الى التطبيق العملى. ولهذا فقد روعى فى كتابته الابتعاد بقدر الامكان عن المصطلحات الفنية ، وعدم التقيد بحال من الاحوال بأى معيار نظرى معين . أما المناقشات الفنية والاحالة على شواهد البحث فتجىء فى الهوامش والملاحق . ويجد

القارىء فى نهاية كل فصل قائمة قصيرة بالمراجع تتضـــمن المؤلفـــات الاوربية الرئيسيةالتى لم يرد ذكرها فى المتن ، والتى قد تصلح نقطـة البداية فى دراسات أخرى . وقد تم اعداد هـذه القوائم بالاشتراك مع الذين أسهموا فى المؤتمر ، ومع عدد آخر من الاخصـــائيين الاوربيين . وروعى فيها التحقق بقدر الامكان من الا تضم ســـوى الكتب التى تعتبر اسهاما أصيلا فى ناحية من نواحى المشكلة موضوع المناقشة ، وأن تغفل بوجه عام الـكتب الشعبية والبحوث المنشورة فى المجلات العلمية . كما أنهـــا لم تشر الا قليـــلا الى المؤلفـــات الامريكية نظرا لوفرة القوائم الببليوجرافية والملخصات الخاصة بها فى شتى الميادين التى عالجها المؤتمر

ومن المـأمول أن يكون فى ابتعاد المتن وقوائم المراجع عن التعمق الفنى ما يجعل الـكتاب ذا فائدة للمعلمين والآباء والاداريين وقادة الشبـــاب الذين يقع عليهم من عبء الاسهام فى النمو العقلى السليم للأطفال أكثر مما يقع على عاتق الاخصائيين فى الصحة النفسية . كما أن من المـأمول أن يصلح هـذا الـكتاب لان يكون نوعا من المجمل يحيط بما لدينا من أفكار يمكن أن يقوم عليها رسم الخطوة التالية الى الامام

شكر وتقدير

تود سكرتارية اليونسكو أن تعبر عن شكرها وتقديرها لجميع الذين أسهموا فى المؤتمر (ويضم الملحق (٣) قائمة بأسمائهم) وقاموا على الاقل بقراءة أجزاء الكتاب التى تهم جماعة المناقشة التى كانوا أعضاء فيها والتعليق عليها . وتخص بالذكر فى هذا الصدد : رئيس المؤتمر الاستاذ ف. ج. ث. روتن (هولندا) ، ونائب الرئيس الدكتور هـ. م. كوهين (المملكة المتحدة) والاستاذ ر. جال (فرنسا) ، والاستاذ و. أولسن (الولايات المتحدة الامريكية) ، والاستاذ أ. راى (سويسرا) ، ومن المقررين الدكتور م. دنكان (المملكة المتحدة) ، والسيد ر. ماليه (فرنسا) ، والدكتور م. ريفودااللون (فرنسا) ، والدكتور ب. فولكوف (المملكة المتحدة) الذى قرأ الكتاب كله

كذلك ترغب سكرتارية اليونسكو أن تتقدم بالشكر لجميع الاخصائيين التربويين والنفسيين والطبيين الذين قدموا وقتهم وخبرتهم ومعلوماتهم بسخاء والذين كان من المتعذر الاشارة الى جهودهم بالتفصيل فى سياق المتن على الرغم من أن الكتاب قد أفاد كثيرا من ملاحظاتهم فى مواطن متعددة . وهى تدين بالشكر بوجه خاص للسادة الآتية أسماؤهم (المشار اليه منهم بعلامة * قام بقراءة الكتاب جميعه) : الدكتور هـ . ج . ابراهام من هيئة قسم العلاقات باليونسكو بواشنطن بالولايات المتحدة الامريكية ، والدكتور هانس ايبلى * من سويسرا ، والاستاذة سبلفيا باير كليمفنجر من جامعة فيينا بالنمسا ، والدكتور ف. بوتورلاين ـ يونج وحرمه من هيئة مشروع هارفارد ـ فلورنس بمدينة فلورنس بايطاليا ، والسير سيريل بيرت * أستاذ علم النفس بجامعة لندن بالمملكة المتحدة ، والسيدة و . ا. كافناه من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة برمنجهنام بالمملكة المتحدة ، والاستاذ الدكتور عبد العزيز حامد القوصى * من معهد التربية بالقاهرة بالجمهورية العربية المتحدة ، والدكتور أدولف فريير مؤسس ونائب رئيس جمعية الزمالة الدولية للتربية الحديثة بسويسرا ، والراعى هـ . فلنزمارك رئيس الشعبة الدنمركية للمنطقة العالمية للتربية فى الطفولة المبكرة بالدنمرك ، والدكتور م.س.ل. جيلسيرا * رئيس مجلس الجمعية الامريكية لعلم النفس للطب العقلى للأطفال بالولايات المتحدة الامريكية ، والسيد ن. جيليت بكلية ددلى للمعلمين بالمملكة المتحدة ، والسيدة س. هربنير ليبير الرئيسة الدولية للمنظمة العالمية للتربية فى الطفولة المبكرة ، والاستاذ ف. هوتيات * بمركز البحوث بالمعهد العالى للتربية فى مورلانفلز ببلجيكا ، والاستاذ أ. كلينبرج بجامعة كولومبيا بنيويورك بالولايات المتحدة الامريكية ، والسيد ر. ر. ليبر الامين المساعد لجمعية مراقبة وتطوير المناهج بالولايات

المتحدة الامريكية ، والآنسة أ. ليزين بمختبر علم الاحياء النفسى للأطفال بفرنسا ، والآنسة م. م. لندساى بوزارة التربيـــة بالملـكة المتحدة ، والاستاذ و. لاين بقسم علم النفس بجامعة تورنتو بكندا ، والاستاذ ج. ميالاريه بمدرسة سان كلو للمعلمين بباريس بفرنسا ، والسيد ب. س. موريس مدير المؤسسة القومية للبحث التربوى بالمملكة المتحدة ، والسيد م. نورمان واللجنة الطبية النفسية لمكتب الطفولة الكاثوليكى بباريس بفرنسا ، والسيد ر . أوبرين وامين واعضـاء المجلس الكاثوليكى للتربية بالملـــكة المتحدة ، والآنسة د. باى ناظرة مدرسة الامم المتحدة للحضانة بباريس ، والدكتورة الزى روثر بمعهد التربية بمدينة سل بجمهورية المانيا الاتحادية، والاستاذ س .و. فالنتين * أستاذ التربية بجـامعة برمنجهنام بالملـكة المتحدة ، والسيد أ. فان واينبرج رئيس الدراســات بجامعة بروكسل الحرة ببلجيكا ، والاستاذ ب.أ. فرنون * أستاذ علم النفس التربوى بمعهد التربية بالملـكة المتحدة ، والاستاذ ر. زازو مدير مختبر علم الاحيـاء النفسى للأطفال بباريس بفرنسا

الفصل الاول

الصحة النفسية والتوتر الدولى

مقدمة

التوترات الدولية ، شأنها شأن التوترات بين الافراد ، لا تنشأ من الاسباب المعقولة فقط ، بل انها تصطبغ بمشاعر عدم الامن اللاشعورية العميقة ، وهى قد تنبعث من هذه المشاعر أحيانا ، ومن سوء التوافق ومشاعر العداوة فى حياة الرجال والنساء الذين تتكون منهم الامم وقادة الامم

ان الاسرة ، والمدرسة ، والطائفة ، والامة ، جموع من الافراد يتأثرون فى سلوكهم واتجاهاتهم بعوامل لا شعورية وبالتفاعل بين الشخصيات على انحاء لايزال علمنا بها غامضا

فلو أن هذه الجموع تتألف من رجال ونساء يعانون من قدر كبير من القلق والشعور بانعدام الامن ، فان من السهولة بمكان على واحد من بينهم — هو القائد — أن يسلط هذا القلق وذاك التخوف على شخصية شيطانية خارجية ، وأن يحمل الجماعة آخر الامر على أن تسلك مسلكا عدوانيا

أما اذا كان كل شخص بريئا من القلق ، اللهم الا من ذلك القدر الطبيعى الذى يلم به اذ يجابه خطرا محققا ، فما أبعد أن يسلم المرء نفسه للمخاوف الوهمية . ومعظم الناس يكتسبون خلال نموهم بعض حالات القلق التى لا تنشأ عن أسباب معقولة — بل تكون فى حقيقة الامر حالات «عصابية» — ولسوء الحظ ان عددا كبيرا من الناس فى المجتمعات الحديثة يكتسبون حالات القلق وعدم الامن هذه ، وتشتد عليهم وطأتها ، حتى ليمكن وصفهم بسوء التوافق . ومن شأن مشاعر الذنب والعدوان ، والقلق والتخوف ، تلك المشاعر التى تنشأ عن عوامل لا شعورية ، أن تدفع الناس اذا ظهرت فى مواقف معينة ، حتى ولو كان ذلك فى الحياة اليومية العادية ، الى الانسحاب من هذه المواقف أو الشعور بضرورة الهرب منها بالعدوان

فالمشاجرات بين الافراد ، والشغب فى المكتب أو المصنع ، وانهيار الحياة الزوجية ، والنضال الصناعى ، والصراع السياسى ، وما أشبه

ذلك من المواقف وكذلك الاسباب المباشرة لها ، كلها ذات جذور ممتدة فى تاريخ نمو الافراد الذين يشتركون فيها . ولسنا بذلك نهون من شأن أسباب النضال الاقتصادية والاجتماعية ، ولكن الامور التى تتصل بالمجال الحيوى ، والغذاء ، والبقاء الشخصى أوالاقتصادى ، لايكون لها فى هذا النضال شأن الا بقدر ما تنعكس على نفسية الانسان ، وبقدر ما تشكل النمو الانسانى وتؤدى الى استجابات انسانية. ثم ان ازالة أسباب القلق الموضوعية لا تقضى على القلق اذا كان ناجما عن أسباب عصابية . فالمصابون بالقلق المرضى يلتمسون موضوعات يوجهون اليها مخاوفهم — وما أيسر أن يجدوا هذه الموضوعات فى كل حين

ان من امارات الصحة النفسية تحرر المرء من المخاوف وحالات القلق التى لا مبرر لها ، هذا فضلا عن شعوره بالامن الذى ينشأ عن معرفته لما ينبغى أن يفعله كى يدرأ عن نفسه خطرا حقيقيا . فالطفل الذى يعبر طريقا مزدحما لابد أن ينتابه بعض الخوف ، اذ فى الخوف ايقاظ وتحذير، ولكنه اذا كان تعلم كذلك اى الاحتياطات يتخذ ، فسرعان ما يتبدد خوفه ويعبر الطريق سالما . على ان كثيرا من المواقف التى تستثير الخوف ، والقلق ، والشعور بالخطر فى المجتمعات الحديثة ، لا يستطيع الفرد وحده أن يتغلب عليها .. فما اقل الذين يستطيعون بجهد فردى أن يتجنبوا الجوع أو البطالة ، وما اقل اولئك الذين يستطيعون أن يدركوا ويفسروا تفاعل العوامل الذى يفضى الى قيام الجماعة الكبيرة التى يحيون فى كنفها. لذلك يتطلع كل الناس الى قيادة ما ، سياسية أو دينية ، ممثلة فى فرد أو فى جماعة منتخبة ، كى تهديهم الى الاحتياطات والوسائل الجماعية اللازمة لمعالجة المواقف التى تتهددهم بالخطر أو لتحقيق اهدافهم المبتغاة

الولاء للجماعة

من وظائف اى جماعة أن تكبح جماح العدوان بين أفرادها وتدرأ اذاه عن كل منهم . فالولاء لرمز مشترك — كطوطم أو علم قومى — حقيق بأن يزود الافراد بعاطفة تسمو على ما ينشب بينهم من خصومات ، وبخاصة اذا كانت جماعتهم معرضة لخطر خارجى ، وان ولاء جزئيا كهذا ليصبح خطرا حينما يستخدم فى اثارة العدوان ضد جماعة أخرى . وعندما يبرأ أفراد الجماعة من القلق العصابى ، يكون ولاؤهم موضوعيا الى حد أنه يتعذر على زعيمهم أن يثير فيهم شعورا عدوانيا ضد جماعة أخرى حيث لا يكون ثمة خطر حقيقى يتهددهم . فى حين انه اذا كانت الجماعة تضم رجالا ونساء نهبا للخوف ، فما أيسر اقناعهم بأن يعكسوا مخاوفهم على جماعة أخرى ، وما أيسر ان يعزز ولاؤهم لجماعتهم عدوانهم على الجماعة الاخرى

الزعامة

من شـأن المجتمعات المعقدة الحديثة ان تتعدد فيها الجماعات ، وان تكون عواطف الولاء فيها جزئية مع سيادة عاطفة الولاء للوطن ، وان يتعدد الزعماء مع تفاوتهم فى الخطورة . والزعامة تأتى عادة أولئك الذين ترى الجماعة أنهم يملكون ، على نحو مركز وفى شكل محدد ، صفات سافرة تعكس قيم الجماعة وآمالها ومخاوفها .. تلك القيم والآمال والمخاوف التى يحتويها شعور الجماعة ، وان كانت أسبابها خافية فى اللاشعور . واذا كان قد قيل ان كل بلد يجد الحكومة التى يستحقها ، أفلا يسعنا أن نقول ان كل جماعة تنزع الى ان تعكس فى زعامتها صورة مركزة لنفسها . ومع ذلك فطالما لفظت جماعة زعماء بزوا ما عداهم فى التحرر والموهبة وكانوا لذلك جديرين بتوفير الطمأنينة التى تعوزها ، قادرين على تحريرها بشتى الوسائل من الاتجاهات العدوانية وتوجيهها نحو سلوك إيجابى مثمر

على أن التجربة المتجمعة تبين انه ما من جماعة انسانية تستطيع أن تعيش طويلا على الزعامة الموهوبة وحدها . فالمجتمع المريض ينزع فى أيام الشدة الى التخلى عن قادة يأمرون بالاعتدال وينهون عن الاندفاع ، وذلك لان المخاوف المنبعثة من الاعماق اللاشعورية جديرة أن تسحق أى موضوعية فى التفكير . واذا كان لمجتمع أن يحيا دون عدوان على غيره من مجتمعات ، فلا بد ان يكون كل أفراده على درجة كبيرة من الصحة النفسية ، وأن يتكون من رجال ونساء متزنين متحررين من المخاوف العصابية ، وحالات القلق والتوترات .. رجال ونساء يدركون ما بهم من مشاعر التحامل ، وتنطوى نفوسهم على اتجاهات الود الايجابية نحو غيرهم من الناس . وان مجتمعا معافى هذا شأنه جدير أن يلفظ الافراد الذين يدعون القيادة وهم سيئو التكيف ، ويلفظهم مهما كانت مواهبهم بسبب مابهم من اضطراب وعدم اتزان . ويصبح السلام فى خطر محيق — كما أسلفنا — حين تسعى أمة من اناس غير متزنين الى قادة غير متزنين ، وحين تهتدى فعلا الى هؤلاء القادة الذين يستغلون مخاوف الناس وما يلم بهم من حالات القلق فى اثارة العدوان ضد جماعات أخرى ومواصلة هذا العدوان

وعلى ذلك فأى جهد يساعد الشخصية الانسانية على أن تنمو نموا انفعاليا سليما ، ويحرر نفوس الناس من التحامل والخوف يعتبر مساهمة مباشرة فى صيانة السلام

التفاهم العالمى اتجاه دينامى

ذلك هو الاساس الذى لا سبيل بدونه الى اقامة بناء شامخ ملائم .. ومهما يكن من أمر فالسلام والتفاهم العالمى لايقومان على أساس مبهم من حسن النية بدون قوة محركة . فاحترام حقوق الانسان وكرامته ،

والاحساس بتماسك البشر ، والتعاون الدولى ، وما اشبه ذلك ، كلمات جوفاء خطرة ان ظلت مجرد مفاهيم ذهنية يقرها النـاس دون اعتناقها باخلاص . واذا كان لهذه الـكلمات أن تحفز الى العمل وتمنع الحرب ، فلا بد أن تصبح اتجاهات جوهرية متأصلة فى صميم الشخصية ، ولا بد أن تغشى نسيجها بأسره . واذا كان هـذا شأنها ، فما هى بالشىء الذى يمكن تلقينه عن طريق تدريس الوقائع .. بل يجب أن تغشى الجو كله الذى فيه يشب الطفل ، وفيه ينمو . وان كثيرا من هذه الاتجاهات مثل احترام القيمة الذاتية للشخصـية الانسانية ، أعنى الاقرار بأن للـكائن الانسانى اعتباره من حيث هو انسان يمكن أن ينمو فى الاسرة والمدرسة ، لو حظى الطفل بمعاملة سليمة ممن يحيطون به . على أن هذه الاتجاهات لن يتجاوز تأثيرها دائرة شخصية الا اذا وسعتها المعرفة والخبرة المتزايدة بالمجتمعات الانسانية الآخذة فى التعقيد

ولا يمكن للصحة النفسية أن تتحقق فى العالم الحديث بعكوف المرء على حديقتـه يزرعها ، فكثير من حالات القلق السائدة اليوم انما هى حالات عالمية ، ولا قبل لاحد منا أن يعيش بمعزل عما يجرى وراء حدود بلاده

ان البيت والمدرسة كلاهما يحمل عبء توفير المعرفة اللائمة ، وتمكين الطفل من تعميم خبرته .. وأهم من ذلك جميعا ، مساعدته دائما على توسيع آفاقه الاجتماعية من الاسرة الى المدرسـة ، ومن المدرسـة الى الامة ، ومن الامة الى المجتمع العالمى

التربية فى الاسرة والمدرسة والمجتمع

اذا فهمنا التربيـة على انها عملية نمو وتشكيل شامل ، كان عبؤها جسيما حقا على الاسرة والمدرسة والمجتمع . فسلامة النمو الانسـانى تتوقف على مدى ما يحظى به كل فرد من اشباع لحاجاته الاساسية فى اطار مطالب المجتمع الذى يشب فيه . وكل حضارة من الحضارات تحمل لهذه المشكلة حلولها ، وهى حلول توفرها التقاليد وتتضمنها نظم تنشئة الطفل ، ونظم التربية ، والآمال الاجتماعية العامة ، والحلول التى يختارها كل مجتمع تقتضى من الفرد ثمنا .. تقتضيه قدرا من الاحباط ، وربما اقتضته بعض التشويه يصيب نمو شخصيته. ومن نظم التربية ما يهدف عن وعى الى تثقيف أذهان الاطفال والمراهقين تثقيفا يفضى الى العدوان المتصل على شعوب اخرى ، ومنها ما يغرس فى الاذهان عن غير عمد أفكارا عن امتياز العنصر أو الدين أو الحضارة وما شابه ذلك ، فى حين أن فئة قليلة منها تحاول عن عمد أن تكسر شوكة العداء نحو الغرباء ونحو أولئك الذين يختلفون فى العرف والعادات . ومن نظم التربية كذلك ما يفرض على الاطفـال مطـالب لا يستطيعون اجابتهـا دون ان يتعرضـوا لارهاق شديد ودون أن يكتسبوا اتجاهات سلبية معارضة نحو أنفسهم ونحو غيرهم ، اتجاهات تكمن وراء التوترات الشخصية والاجتماعية على السواء

المدرسة المتطورة

تنطوى كثير من الاصـلاحات التعليمية التى تمت عقب الحرب العالمية الاخيرة على اعتراف ضمنى بأن مهمة المدرسة قد طرا عليها تغير كبير فى السنوات الخمسين الاخيرة ، وبان القواعد والاتجاهات لم تعد تستجيب للحاجات الجارية . فالمدرسة الحديثـة ليست مجرد أداة لتدريب العقل ولا هى مجرد جهـاز للتعليـم ، بل قد تزايد الوعى بانها منظمة تعكس المجتمع الذى تعيش فيه وبذلك تسهم فى استمراره وفى تشكيله . كان المصلحون فى القرن التاسع عشر ، وفى مطلع القرن العشرين ، يأملون بفضل المدرسـة وحدها ان يعيدوا صياغة العالم بالصـورة التى تهفو اليهـا قلوبهم .. ولـكننا اليوم اكثر حيـطة من ذلك ، ذلك اننا نعلم أن قدرا كبيرا من تربية الطفل يتم فى السنوات الاولى من عمره وقبل أن يلج باب المدرسة بزمن طويل ، كما نعلم ان كل تجربة يمر بها الطفل خارج حجرة الدراسة أو داخلها ، خيرا كانت تلك التجربة أو شرا ، تشكل اتجاهاته وشخصيته . ونعلم كذلك انه لهذا السبب ، وبسبب تلك الفردية المنيعة المتأصلة فى كل طفـل ، كانت مطالبنا من المدرسة بوصفها أداة اجتماعية أكثر تواضعا من مطالب السابقين .

ومع ذلك فالمدرسة هى اداة المجتمع الرسمية فى تشكيل النشء ، وفى نقل التراث الحضـارى ، وفى غرس القيم والمثل وانماط السلوك ، تلك الامور التى يتوقف عليها استمرار الانسانية وتطورها معا . وقـد كان تحقيق تلك الرسالة أيسر عندما كانت المدرسـة تقوم من أجل جماعة محدودة مختارة على أساس معين ــ على أساس الطائفة الاجتماعية ، أو المستوى الذهنى ، أو العقيدة الدينية ، أو على أساس المذهب السياسى . حينئذ كانت المدرسة وكان البيت والمجتمع جميعا يقدمون للطفل منهاجا من القيم موحدا منسقا ، وكانت مهمة كل منها محددة واضحة المعالم . ولـكن فكرة التربية للجميع ، تلك الفكرة التى تحققت فى الحضـارات الاوربية المختلفة المتطورة قد القت على عاتق المدارس مهمة شديدة التعقيد ، مهمة قل أن تتضـح معالمها لدى المعلمين والآباء ، أو لدى المسـئولين والفلاسفة

وحيث ان أى وحدة أسرية أو طائفة صغيرة لاتستطيع أن توفر للطفل كل ما يحتاج اليه من أجل نموه الشخصى ، فلن تستطيع بعد اليـوم أن تعتبر التربية المدرسية والتعليم شيئا واحـدا .. فتعليم طرق القراءة والحساب الاسـاسية او التدريب الذهنى الصرف لايكفى لتكملة عمـل الاسرة المباشرة . وفضلا عن ذلك ، فمهما بذلنـا من محاولات نظرية او فلسفية كى نبرز مهمة المدرسة على أنها عملية تنظيم وتكوين ذهنى صرف ، فلا نسـتطيع أن نتجـاهل ان لـكل عملية تعلم جانبا انفعـاليا جوهريا . فمن اختيار المعلم لامور يدرسـها وحذفه لامور أخرى ، ومن القيم التى يتضمنها منهج الدراسة ، ومن طريقة التربية ، ومن المكافآت والجزاءات

يتوسل بها حفزا للهمة ، من هذه الامور جميعا يستخلص الطفل نتائجه الخاصة على الرغم من انه قد لا يقصد ذلك قصداً شعوريا فى كل حين . ان الطفل يستجيب للقيم المضمرة فى مدرسته وهو يدمجها الى حد ما فى شخصيته النامية

اهداف التربية

ومهما يكن من أمر فنحن لم نتفق بعد على مضمون التربية وأهدافها. وان كثيراً من المدارس توجد وكأنها فى فراغ ، اذ تعكس على نحو تقريبى قيم العالم الممتد وراء جدرانها ، وتبرز على نحو تقريبى ما أقرت به التجارب والتقاليد ، واذ تتجنب الافصاح المحدد عما ينبغى أن تسهم به من اجل تنشئة تلاميذها . واذا كان لهذا الاتجاه ميزة فهى تفادى التأثير المذهبى على التلاميذ • بيد أن حرمان الاطفال والمراهقين النامين من توجيه محـدد قد يعرضهم لاخطر مشـاكل القلق اذا كان المجتمع الذى يعيشون فيه يعرضهم بدوره لمشـاكل لم يعد لهـا حلولا ، ومواقف لم يهيىء لها اساليب سلوك مرعية ، وازمات معنوية يقف أمامها الـكبار انفسهم فى حيرة من امرهم وقلق وتردد. أما اذا كان بيت الطفل يهيىء له بيئة مستقرة مطمئنة فقد تجرى الامور على ما يرام ، ولا ضير حينئذ ان بقيت المدرسة بدون هدف فلسفى أو اخلاقى ، صريح أو ضمنى . وقد يؤكد كثير من المربين ان روح المدرسة وجوها ، والعلاقات الشخصية بين أفراد الهيئة المدرسية وبينهم وبين التلاميذ أجدى من اى فلسفة مرسومة أو مذهب فكرى

ومن الامور التى يدور حولها الجدل ضرورة تقديم درجات مختلفة من أفكار الايمان وعدم الايمان للطفل اثناء تربيته لحفزه على التفكير فى الفروق بينها والاختيار دون تعريضه لخطر التلقين . ولـكن هذا الموقف مع ذلك يختلف كثيرا عن موقف التردد ، واذا ما اقتصرت المدرسة على أن تعكس تردد البيت والعالم المحيط بالطفل فان ذلك يؤدى الى خلق جو من القلق الشديد وبذر بذور المتاعب الانفعالية وتهديد الصحة النفسية للطفل

الطبع والتطبع

النمو الانسانى عملية معقدة تتفاعل فيها قوى موروثة ، وعناصر تنبع من الحياة الداخلية ، واشكال من الاستجابة المـكتسبة ، ومنبهات ترد من العالم الخـارجى • وكل طفل يولد مزودا بقدر من الامـكانيات الفطرية بعضها مرن وبعضها الآخر يعين الى حد كبير على الاقل حدود نموه . فهو يولد مزودا بالميل الى الضحك ، واللعب ، والتقليد ، والاستجابة الى مثيرات تختلف فى درجة عمومها كالرغبة فى الطعام ، والنوم ، والتبرز ، وتأكيد الذات والخضوع • واذ ينمو الطفل يتحول كل من هـذه الميول

الفطرية العامة الى استعداد للاستجابة على نحو معين ، كما قد يكتسب الطفل استعدادات أخرى لها كل قوة المحركات البيولوجية الجوهرية ان لم يكن اكثر (١) . وكثير من هذه الاستعدادات ناشئة كانت عن ميول فطرية أو عن ميول مكتسبة تكون لاشك فى السنوات الاولى من العمر شديدة المرونة قليلة التخصص ، اذ تقبل تحت تاثير البيئة تغييرات عدة ، كما تقبل الانحراف ، فى حين يندر ان تقبل القمع التام . هذه الاستعدادات هى مصادر الطاقة ، اعنى القوة المحركة للشخصية

ان الطفل يولد فى مجتمع ، ولا مناص من ذلك حتى فى أكثر الاحوال بدائية ، وهذا يعني أن نموه يتضمن دائما فضلا عن النضج الشخصى الصرف عنصر التطبع الاجتماعى . وكلما زادت سن الطفل اشتدت الضغوط الواقعة عليه من المجتمع ، وما النمو الا عملية توفيق بين دوافعه البيولوجية الفجة وبين حاجات الفرد ومطالب الحياة الاجتماعية ، حتى ليحق لنا أن نعتبر المجتمعات أداة لاشباع الغريزة فى اطار يوفق بين نزوعه الى التمركز الذاتى وبين حاجات جماعته

والتفاعل بين الطفل وبيئته الانسانية والمادية ينطوى دائما على الاحباط . وقد لا يعانى الطفل من الاحباط فى أشهر حياته الاولى الا قدرا ضئيلا نسبيا ، فهو يظفر بالطعام ، ويستمتع بالحماية والنوم ، وهو يستطيع تمرين أطرافه كيفما شاء دون تقييد يذكر ، وهو يحظى من أمه بكل رعاية جسمية أو انفعالية . واذا كانت عوامل النضج هى التى تقرر بدء حركة النمو لدى الطفل فان عناصر أخرى تتدخل ، عناصر بعضها حضارى مشترك بين جميع الاطفال أو اغلبهم فى قبيلة أو جماعة بعينها ، ويرجع بعضها الآخر الى شخصية والديه واتجاهاتهما ، ومن هذه العناصر جميعا تتكون بواكير تجربته الفريدة

الشعور بالامن اساس المخاطرة

هذا الموقف البيواجتماعى له وجهان رئيسيان يمكن تمييزهما بوضوح ، وجهان يتتابعان فى حياة الطفل الانفعالية وبهما يصطبغ نموه . فكلما أدى نشاطه الى نتيجة مرضية ، وكلما نجحت اندفاعاته نحو العالم الخارجى ، تزايد ميله الى أن يكرر ذاك النشاط ، والى أن يخلع عليه قيمة موجبة . فى حين انه اذا خذلته بيئته فى اشباع حاجاته الاولية ، استجاب لذلك بالعدوان أو بالانسحاب أو بهما معا ، وأصبح ميالا الى اعتبار الظرف الذى خذله « شرا » . ثم ان اتصالاته الناجحة بعالمه تعزز شعوره بأنه فى مأمن ، أما اتصالاته الخائبة المحبطة فيراها إخطارا تهدد أمنه

لعلّ من الخصائص العامة التى فطر عليها الانسان ان احباط دوافعه

(١) G.W. Allport, *Personality : A Psychological Interpretation*, London Constable & Co. 1937, ch. VII.

الاولية يدفعه الى البحث عن وسائل أخرى مقبولة لاشباعها ، طالما ان الاحباط لم يتجاوز حدا معقولا من الشدة والايلام ، أو طالما انه لم يستمر لفترة طويلة من الزمن . وهذا مكدوجل (١) يعتبر « المثابرة مع تنويع الجهد » دليلا على نزعة فطرية من النوع الغريزى . ان الطفل فى سن مبكرة جدا يندر أن يستطيع فعل شىء بنفسه ، ومع ذلك فما أبعده عن السلبية . انه فعال مهما كان نقص نموه ، وكلما ازداد نموه الجسمى أبدى من ضروب الاستقلال قدرا متزايدا . وقد تبينت بوهلر (٢) من ملاحظاتها لابتسامات الاطفال ، انهم يبدون منذ الشهر التاسع استقلالا واختيارا فى استجابتهم لوجه يبتسم . بل أن فالنتين (٣) لاحظ نفس الشىء قبل الشهر التاسع . ويزداد هذا الاستقلال ازديادا كبيرا عندما يصبح الطفل قادرا على الحبو ثم على المشى بعد ذلك ، بل ان بعض الملاحظين تبينوا فى استجابة الطفل لبيئته قبل ذلك ايقاع انبساط وانطواء (٤)

هذا الاندفاع نحو الاستقلال يضع الطفل لا محالة وجها لوجه أمام استحالات مادية ، وأمام عدد متزايد من القيود المفروضة عليه من أسرته. ويتفاوت الاطفال ، ولعله تفاوت بالفطرة ، فى الاستقرار الانفعالى وفى القدرة على احتمال هذه القيود وغيرها من ضروب الاحباط .. فثمة فئة قليلة يبدو أن عدم التوافق مصيرها الحتمى حتى لو توفرت لها ظروف مواتية ، فى حين يبدو آخرون قادرين على التوافق .. على الرغم من معاكسات البيئة . ويمكن القول بوجه عام انه مهما كانت قدرة الفرد على تحمل الاحباط ، فلا ضمان لنموه السليم الا اذا وفرت له البيئة وسائل مقبولة لاشباع دوافعه الاساسية ، واذا توفر له من عطف الام والاسرة ما يسنده. وان أكثر المواقف أثارة للانفعال ، وبالتالى أقدرها على تكوين الفرد ، طفلا كان أو راشدا لهى المواقف التى تؤدى الى اطلاق طاقته الحبيسة ، أو تلك التى تهدد كيانه الجسمى أو النفسى بالخطر. وان تربية الاطفال بأسرها ، بل ان الصحة النفسية برمتها ، لتتوقف أساسا على ما نبحث عنه وما نصل اليه من حلول للمشكلتين التوءامين ، مشكلة الامن الشخصى ومشكلة التقدم فى التغلب على العقبات المستمرة التى تواجهنا بها البيئة . قد يبدو من التناقض القول بأن الاقدام على المخاطرة يتوقف على الشعور بالامن ، ولكنه تناقض ظاهرى فقط - على الاقل فيما يتعلق بسيكولوجية الاطفال النامين . ان التحرر من المخاوف وحالات القلق التى ليس لها ارتباط مباشر بالموقف الموضوعى من علامات الصحة النفسية ،

(١) *An Introduction to Social Psychology.* London, Methuen, 1908. *The Energies of Men.* London, Methuen, 1932.

(٢) G. Buhler, *Kindheit und Tugend* 3rd. ed., Leipzing, Hirzel, 1931.

(٣) Valentine, *The Pshchology of Early Childhood,* London, Methuen & Co. 1943.

(٤) A.I. Gesel and F.LIlg *Infant and Child in the Culture ofTo-day.* N.Y. and London, Harper, 1943.

ولا بد ان يكون الهدف من تنشئة الاطفـال وتربيتهم هو تحقيق حالة من التوازن الدينامى فى البيئة الاجتماعية (١)

الخذلان والاشباع أداتان للتشكيل الحضارى

على ان ذلك لا يعنى ، كما ذهب البعض ، انه لا ينبغى أن يعانى الاطفال خذلانا مهما كانت الظروف . فالحياة فى مجتمع تتضمن الاحبـاط ، ومن امارات النمو السليم زيادة قدرة الفرد على أن يحتمل ، دون انطواء أو عدوان ، قمعا مباشرا لرغبة ما بينما يجد لها منفذا مقبولا، وهذا يتضمن ان التنشئة ينبغى أن تزود الطفل باستمرار بعادات وأساليب مقبولة فى التعبير عن قوى الشخصية

ومما يدل كذلك على سلامة المجتمع أن يكون غنيا من حيث المنافذ التى يهيئها لطاقة الدوافع الفطرية لافراده مع مراعاة مدى المواهب الانسانية وتنوعها ، وان تكون أساليبه فى تنشئة الطفل بحيث تتيح لجميع الاطفـال والراشدين توافقا هادئا مع البيئة الانسانية ومع الاحداث

والواقع ان طريقة الحضـــارة فى فرض الاحبـــاط ، ونوع المنافذ التى يوفرها المجتمع ، واختيار الاستجابات التى تحظى بالقبـــول ، تلك هى الامور التى تتيح للحضارة أن تدمغ الفرد بطابعها ، وتخلع على شخصيته الصورة القومية المميزة

وذلك هو ما يفهمه الاخصائى النفسى الاجتماعى من التربية من الناحية الحضارية . انها عملية تبدأ عند الميلاد وتستمر طوال الحياة ، قد نوزعها على نحو مصطنع بين هيئـــات مختلفة ــ اعنى الاسرة ، والمدرســـة ، والوسط ، ولـكنها بالنسبة للانسان عملية تتم فى بيئات مادية مختلفة وفى كنف علاقات مع جماعات مختلفة من الناس ، ولـكنها على الرغم من ذلك عملية متصلة منسقة وذلك بفضـل استمرار النفس التى تمر بهذه التجارب جميعا

بهذا المعنى الحضارى أو الاجتماعى يمكن أن يكون للصحة النفسية من التعريفات بقدر ما هنالك من أساليب معيشية مختلفة ..

واذا حاولنا أن نتجاوز حدود هـــذا التعريف الاجرائى ، لتركنا علم النفس واصبحنا فى مجال الاخلاقيـــات أو الفلســـفة أو الوحى . ومن التعريفات الملائمة العامة للصحة النفسيـــة ما يتضمن تقريرا للقيم التى يعتز بها المجتمع

ولـكن لابد أن يكون التعريف شيئـا أكثر من ذلك . فاذا كان البشر ذوى قدرة فطرية كبيرة على التغير ، واذا كانوا ذوى قابلية شديدة للتغير على الاقل من الناحيـــة الوجدانيـــة ، فان لهم فى الوقت نفسه حاجات

---

(١) ارجع الى ماكتبه القوصى فى أسس الصحة النفسية . الطبعة الرابعة ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ١٩٥٢

ودوافع ليست فى ذاتها خيرا أو شرا ولـكن انكارها انكارا تاما يحول دون التوافق المرضى مع الحياة . ان عملية التربية هى الاداة التى يستخدمها المجتمع فى تحديد المنافذ المقبولة لتلك الحاجات والقدرات الفطرية لدى الفرد بحيث يضـمن ان تجعل هـذه الحـاجات والقدرات حياة الفرد الشخصية أكثر دسامة كما تخدم مجتمعه كذلك

الصحة النفسية من ناحية الحاجات الانسانية

يمكن اذن من الناحية الوظيفية ان نضع بعض مبادىء للصحة النفسية على أساس معرفتنا المتطورة بالحاجات النفسية ، وعلى أسـاس تقييم وسائل اشباعها . فيمكن ان نحكم على قيمة أى عرف حضارى — كفطام الرضيع مثلا — من حيث ما يوفره من منافذ للميول الغريزية أو الدوافع الاساسية ومن حيث العلاقة التى يقيمها بين العقبات التى تتحدى الفرد وبين الوسائل التى يتخذها لاعادة حالة الاتزان النفسى

على ان النمو ليس مجرد مسألة اختيارات تفرض على الطفل فرضا . فالطفل نفسه فعال منذ لحظة الميلاد . وهو اذا كان يتعرض للتحدى فهو يتحدى ايضا . وان معظم نشاط الطفل فى مطلع حياته يبدو عشوائيا ولا يربطه ببيئته المادية ربطا ايجابيا الا القليل من النشاط . ولكنه اذ ينمو تزداد الصفة الغرضية لنشاطه ، ويزداد هذا النشاط تحددا وتكاملا ، ومن كل سلوك ناجح أو فاشل يتعلم شيئا يدمجه فى فكرته المتطورة عن نفسه من حيث هو كائن متميز عن غيره ، وفى مجموعة القيم التى اكتسبها ، وفى سلسلة الانماط السلوكية التى ينزع الى تكرارها . وهكذا يعمل الطفـل منذ مطلع حياته على تكوين ماض يضفى لونه على الحاضر المباشر ، وينزع الى أن يفضل فى موقف ما استجابة بعينها من بين عددكبير من الاستجابات الممكنة

وان ما يميز استجابة سليمة من حيث ضمانها للاستقرار المقبل من استجابة ضارة بالصحة النفسية هو ان الاولى تنشىء بين الطفل وبيئته علاقة طيبة مقبولة فى حين ان الثانية تعمل على ابعاده عن بيئته . تلك قضية تحتاج الى تحديد أكثر ، وبخاصة من حيث مرحلة النمو التى يمر بها الطفل ومن حيث الظروف التى يجتازها بالضبط . ومهما يكن من أمر فمن المهم أن تكون معظم المواقف التى تحيط بالطفل من النوع الذى يتيح له أن يسلك سلوكا يدفع به الى الامام ويمكنه من أن يحرز ضروبا مقبولة اجتماعيا من النجاح بجهد لا يتجاوز حدود طاقته ، وذلك يتطلب بالنسبة للأطفال الصغار على وجه الخصوص بعض التغيير فى بيئـة الـكبار وفى توقعات المسئولين عن الطفل واتجاهاتهم

وعندما ينضـج الطفـل يكون اتجاهات وانماطا للسـلوك يتزايد استعصاؤها على التغير ، وتنتج هذه النماذج الى حد ما عن خبرته الفريدة كما تعكس معايير فرضتها الحضارة التى يعيش فيها . ومع ذلك فـكل

استجابة لتحد جديد تنطوى على عنصر من الجدة ، وعلى تكامل جديد • وان اهم دور يقوم به وجها النمو ـ أعنى النضج والتربية ، بمفهومهما التام ـ يرتبط أساسا بتكوين مثل هذه الضروب الجديدة من التكامل وتشكيلها وتوجيهها

التربية انعكاس للحضارة

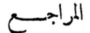
التربية أداة لتشكيل النضج على نحو يتفق مع سلسلة الاختيارات الحضارية المتغيرة ، التى تحدث فى كل مجتمع نتيجة لعوامل بيئية من ناحية ، وأسباب لا شعورية من ناحية أخرى ، واستجابة لتاريخه وتقاليده أيضا . فالمجتمع يوافق على أن يقر ضروبا معينة من السلوك ـ مثل كسب الثروة عن طريق العمل ـ ويحرم ضروبا أخرى ـ مثل كسب الثروة والقوة عن طريق اللصوصية . بعض هذه الاختيارات يبدو منطقيا خاليا من التناقض ، فى حين يبدو بعضها الآخر تعسفيا غير معقول : وتتراوح هذه الاختيارات من تقبل القيم الفلسفية والاخلاقية الى أصغر تفاصيل العرف والاتيكيت ، وهى تؤثر فى كل ناحية من نمو الفرد وحياته، ومجموعها الكلى هو ما يسمى عادة « اسلوب الحياة » ، وتأثيرها فى الشخصية هو ما يسمى « الطابع القومى »

وهكذا يتعين على كل طفل يشب فى اى مجتمع أن يتعلم كيف يلتزم بقدر الامكان مجموعة من المعايير الحضارية ، وهو يستمد أفكاره عن « الخير » و « الشر » فى السنوات الاولى من حياته من استحسان الكبار حوله واستهجانهم . وحيث ان شعوره بالامن الشخصى متوقف على مدى ما تتسم به علاقته بمن حوله من الدفء والتجديد فسوف نرى أن لديه دافعا من أقوى الدوافع الى التزام المعايير . وبهذه الطريقة يتشكل نموه بصورة معينة بدلا من غيرها من الصور التى لا تقل عن الاولى اشباعا له ولو من الناحية النفسية على الاقل

فى هذا الاطار من النمو الحى والتفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية ينبغى أن نتفهم مبادىء الصحة النفسية ووسائل تكوين المجتمع السليم

وحيث أن الفروق شاسعة فى الاختيارات والمعايير الحضارية بين الجماعات والاجيال حتى ولو كانت تلك الجماعات والاجيال من منطقة واحدة متجانسة نسبيا كأوربا ، لا بل ولو كانت فى امة واحدة ، فكيف نطمع فى ارساء قواعد أو تعريفات لتطبيقها فى كل مكان ؟

الا ان قصارى ما يمكن عمله هو أن نوضح بناء على دراستنا للأطفال فى نموهم ولتأثير البيئة فيهم وتأثير المنزل ، والمدرسة ، والمجتمع ، بعض المبادىء التى ينبغى تطبيقها وبعض الاجراءات العملية التى يمكن أن يتخذها كل من يؤمن بأن مجموع السعادة الانسانية والتوافق الانسانى ليس كما مهملا فى حساب السلام



Adomo, T.W., Prenkel-Brunswik, E af. *The authoritarian personnality.* New-York, Harper, 1950, 990 p.

Allport, C.W. *The resolution of intergroup tensions.* New Kork. The National Conference of Christian and Jews, 1952, 48p.

Bracfeld, O. *Les sentiments d'infériorité.* Genève et Annemosse, Ed. du Mont Blanc, 1945, 310p.

Carinil, H. *Tensions that cause was.* Urbana, University of Illinois Press, 1960, 303 p. ....

Clapare de *E. Psychologie de la compréhension internationale.* Paris. XXth International Congress of Psychology, 1937, 8 p.

Democracy in a world of tensions Paris, Unesco, 1951. 590 p.

Kisker, G.W. *World tension. The psychopathology of international relations.* New York, Prentice Hall, 1951. 324 p.

Klineberg, C. *Tensions effecting international understanding.* New York Social Science Research council, 1950. 227 p.

Mental health and world aitizonshipx a statm.n prepared for the third international congress on mental health. London, 1948.

Myrdal, G. «Psychological impediments to effective international co-operation», *The journal of social issues,* supplement series no. 6,11952. 32p.

«National stereotypes and international understanding.» International social *science bulletin,* vol. IIIX. no, 3 Paris, Unesco, 1951.

«Nouvelles méthodes pour l'études des stéréotypes.» *Bulletin international des sciences sociales,* vol. III, no. 3 Paris, Unesco 1951.

الفصل الثاني

البيت والمدرسة والمجتمع

١ ـ دور الأسرة فى الصحة النفسية

التعلم عملية ذات أوجه ثلاثة : انفعالى ، ونضجى ، وذهنى

يجمع علماء النفس اليوم على ان التعلم لدى الانسان يتضمن فضلا عن مقومات النضج مقومات أخرى هامة ، مقومات انفعالية وذهنية

أما صلة كل من هـذه الاوجه الثـلاثة بالوجهين الآخرين فامر يتوقف بطبيعة الحال على عمر الشخص وعلى الظروف التى يتم التعلم فيها

مثال ذلك ان الطفل لا يتعلم المشى الا عندما يصبح مهيئا لذلك النوع من النشاط بفضل النضج الفسيولوجى . على ان النجاح أو الفشل الذى تصيبه جهوده الباكرة ، ووقوف الوالدين منـه موقف الافراط فى الرعاية بفعل الخوف ، أو موقف التشجيع والاطراء ، كل ذلك يترك فى حيـاته الانفعالية اثرا يلون خبرته الراهنة ، كما يلون اتجاهه فى مواقف الجهـد والتحصيل المستقبلة

وقد يظل تأثير عامل النضج الذهنى والانفعالى قائما حتى فترة المراهقة المتأخرة على الاقل فى كل تعلم يحدث سـواء اكان التعلم شكليا أم غير شكلى ، اجتماعيا أم اكاديميا . ويبدو أنه من المؤكد كذلك ان كل عمليـة تعلم مهما بدت ذهنية فى ظاهرها لها حتما مصاحباتها الانفعالية ، كما انها تؤدى الى تغيير اتجاهات الفرد ، وقد تؤثر فى هذه الاتجاهات أحيانا تأثيرا عميقا جدا وخصوصا ابان الطفولة ، وهذا التأثير يأخذ صورا لا يمكن أن يتوقعها الملاحظ الساذج

ويتوقف عمق هذا التغيير على عدد كبير من العوامل المتداخلة ، بعض هذه العوامل يتعلق بماضى الشخص وبعضها يتصل بحاضره ، كما ان بعضها يوجد فى داخل الشخص نفسه ، وبعضها يأتى من الخارج ، هذه العوامل تكون فيما بينها شيئا يمكن تشبيهه بأحد مجالات القوى

ففى حالة الاطفال قبل سن الثالثة يكون دور العوامل الذهنية فى عملية التعلم ضئيلا جدا بالقياس الى دورها فى حالة التعلم لدى الراشدين

فالذكاء لا يصير أداة كاملة الفعالية فى تحليل الخبرة واختيار الاستجابة

الا فى فترة متأخرة من النمو . بل انا لنجد لدى الراشد نفسه ان الذهن وان كان يبدو لنا انه يعمل دائما على هدى المنطق الخالص ، الا انه فى حقيقة الامر لا يفعل ذلك الا نادرا

فالراشد اذ يختار الاشياء التى يلاحظها ، واذ يزن مختلف العوامل فى موقف ما ، واذ يعمـــد الى فعل دون ما عداه ، يكون واقعا تحت تأثير خبرات وجدانية قديمة ، ومشاعر وانفعالات ، واستعدادات أو اتجاهات متأصلة فى شخصيته ، ولا تخضع للتحليل العقلى

والتعلم بمعناه البيولوجىالاولىعمليةتكيفيثيرها دافع كالجوع ،ينشأنتيجة تغير فى داخل الـكائن الحى ، او يثيرها تعديل يطرأ على البيئة يرى فيه الشخص الذى يمر بالتجربة تحديا أو تهديدا له . ويتميز أفراد البشر على الحيوانات والحشرات بأنهم أقدر على تغيير استجاباتهم وأقدر على تعلم استجابات جديدة ، واكثر اعتمادا فى حياتهم على عملية التعلم . ولـكن عندما يبلغ الانسان فى مجتمع حديث غاية نضجه يكون التعلم البيولوجى الاولى قد أصبح على درجة كبيرة من التعقيد بفضل نمو الذكاء ، وبفضل الخبرة الفردية ، والتأثير الحضارى

ان الطفل الانسانى منذ لحظة ميلاده يكتسب ماضيا وينظم خبرته فى نظام معقد من الاتجاهات والمواقف والاستجابات المعتادة . وعندما يصير راشـــدا يكون قد تعلم من عادات التكيف والاتجاهات ما يمكنـــه من أن يتوافق فى سرعة وكفاية مع معظم الظـــروف التى يتعرض لها عادة كما يصبح فى مقدوره كذلك أن يتكيف فى حدود معينة للظروف الجديدة التى لم يألفها من قبل . والبيئة لا تتغير عادة ــ الا فى ظروف خاصة ــ تغيرا جوهريا يضطره الى أن يعدل اســـــتجاباته واتجاهاته المعتادة بأسرهـــا تعديلا حاسما ، ومن امثلة هذه الظروف الخاصة التحاقه بالجيش زمن الحرب أو فى وقوع ثورة اجتماعية تقلب نظام حيـــاته اليومية رأسا على عقب . فعندما تنشأ مواقف من هذا القبيل ، وعندما تؤثر فى نسبة كبرى من الناس يتغير البناء العام للمجتمع تغييرا لارجعة فيه ، ذلك لان الظروف الجديدة تكون فى الواقع قد غيرت الافراد الذين يكونون ذلك المجتمع تغييرا دائما

وما على المرء الا ان يدرس نتائج التصنـــيع السريع على المجتمعـــات الريفية ، وتأثير البلاد الجـــديدة على المهاجرين اليها ، أو التغييرات التى نجمت عن الحرب ، كى يتحقق من تزايد التوتر الانفعالى لدى الفرد فى مثل هذه الاحوال ، ومن انهيار كثير من العادات القديمة ولو الى حين على الاقل.كما ان الراشدين يفقدون الشعور بالامن ، ويقفون موقف المتحفز كالحيوانات عندما تشم رائحة خطر محدق ، اذا كانت التعديلات التى تتطلبهـــا الموقف تعديلات عنيفة ، أو اذا تجاوز التوتر الانفعالى حـــد الاحتمال ، وان الـكثيرين يتعرضون للانهيار العصابى ، أو يرتدون لفترة من الزمن الى ضروب من السلوك قديمة وكثير منها معاد للمجتمـــع أو صادر عن تفكير الطفـــل السحرى ــ مثال ذلك احيـــاء الخرافات ابان

الحـــروب . واذا حدث تكيف حقيقى فانه يؤدى الى أن يكتسب الافــراد عادات جديدة ، الى ان يحقق المجتمع الذى يتكون منهم حالة جديدة من الاستقرار .

ان المواقف التى تتضمن تغييرا فجائيا نادرة نسبيا فى حياة الراشدين. اما الاطفال فيواجهون كل يوم ـ بل كل ساعة تقريبا فى السنة الاولى من العمر ـ مواقف جديدة لم يعدوا لها غير النزر اليسير من العادات . ثم ان عملية النمو الجسمى بالذات تفرض عليهم مواجهــة مواقف جـديدة تتحدى قدراتهم على التكيف . فهم يتعلمون الجلوس ، والكلام ، والمشى ، وتناول الطعام بأنفسهم ، وتكوين علاقات متزايدة الاتساع ، والذهاب الى المدرسة ، ثم السفر دون رفيق الى أماكن تزداد بعدا وهكذا . وينتج عن نمو قوتهم الجسميـــة وتآزرهم الحركى وقواهم الذهنية اتســـاع مجال قدراتهم ومهاراتهم ، وفى الوقت نفســـه لا تلبث البيئـــة التى تتمثل فى الوالدين والاسرة المباشرة فى بادىء الامر ، ثم فى العالم الخارجى بعد ذلك ، أن تتكشف عن اهداف يتعين على الاطفال أن يحققوها . وكثير من هــذه الاهداف يمكن اكتسابه ولـكن فى بطء وبعد عناء ، وبعضها يتجاوز حدود قدرة الطفل المباشرة وبذلك يسبب له شعورا سلبيا هو شعور الخيبة ، وبعضها يتحقق ولـكن بعد جهد مضن فيسبب له تلك الخبرة الايجابية الدافئة وهى النجاح ، ومن هذه الامور جميعها يتعلم الطفـل المزيد عن الناس ، والاحداث ، والاشياء فى محيطه ، والمزيد عن نفسه ، وقدراته ، وحدود امكانياته .

الاطفال شديدو التأثر بالتجارب المؤلمة

يسهل على الاطفال الصغار ، نظرا لقصورهم عن التمييز بين الحقيقــة الخارجية وبين رغباتهم واخيلتهم ، أن يخلطوا بين عالمهم الداخلى التخيلى وبين عالم « الظواهر » الواقعى . فقد يعتقدون مثلا ان رغباتهم ســوف تتحقق على نحو يراه الراشد سحرا . وان عـــدم احاطتهم بقوانين العلة والمعلول فى العالم الطبيعى ، ونقص علمهم بالفرق بين ذواتهم وبين الكائنات الحية الاخرى ، وبين هذين وبين الجمادات ، هذه الامور تجعلهم يسقطون على البيئة المحيطة بهم ما يجرى فى حياتهم النفسية ذاتها من المشــاعر وانطباعات الاحداث

ولما كانت مطالب التكيف لا تنقطع كان الاطفال دائمـــا ابدا فى حالة مستمرة من التيقظ الانفعالى ، وحيث ان القدر الاكبر من خبرتهم جديد فهم يحاولون طول الوقت بما لديهم من خبرة ناقصة أن يفسروا وبالتالى ان يتعلموا

ان عالم الطفل متصل مستمر ، والطفل مركز هذا العالم . وهو اقل من الراشد قدرة على تحليله الى اقسام منفصلة مستقلة . وهو يتعلم

بصورة اجمالية . وكل شيء في خبرته التي يحس بها احساسا قويا ذا قيمة تربوية ، ويتردد صداه في كل كيانه وفي كل افعاله . وان قدرا كبيرا من تعلمه يجرى في مواقف لا يعتبرها الآباء والمعلمون عادة مواقف تربوية . فالطفلة الصغيرة التي تلعب على الارض في هدوء ظاهرى ، بينما أمها تحدث جارتها في صوت خفيض عن موت رجل في الحى ، هذه الطفلة لابد أن تستجيب لرنة القلق في صوت أمها وطريقة كلامها ، ولو انها قد لا تبدى ذلك مباشرة

والطفل الصغير الذى طالما شاهد العداء المتبادل حتى لو كان ذلك العداء غير موجه ضده هو (مثال ذلك المشاجرات تنشب بين والديه) ، هذا الطفل سيحاول بما لديه من معلومات غير ناضجة أن يفسر ما يحدث وأن يدمج تفسيراته في اتجاهاته الخاصة المتطورة

وعلى العكس من ذلك ، لا يتعلم الاطفال دائما ما يحاول الراشد تعليمهم اياه ، فالنواحي التي يختارونها من موقف ما ومعناها بالنسبة اليهم تكون ذاتية ناقصة الى حد كبير . واليك مثالا سطحيا :

الطفل الذى تحاول أمه أن تعلمه قبل الاوان مراعاة النظافة أثناء الاكل ، والذى يثير غضبه فشله المتكرر ، هذا الطفل قد يتعلم في الوقت نفسه أن يشعر بالخوف كلما طلب منه أن يفعل شيئا لم يفعله من قبل لانه يتوقع الفشل فيه . وما أكثر الامثلة التي من هذا النوع في دراسات الحالات الفردية لسوء التوافق الطفلى الذى نشأ عن مواقف أثارت الاضطراب الانفعالى في الطفل ، مواقف لم يفهمها الا فهما ناقصا ، ولم يستطع ان يسيطر تماما على ما لمحه فيها على نحو غامض من خطر هدد شعوره بالامن

اهمية الاسرة في التعلم

للطفل منذ الميلاد حاجات جسمية ونفسية قوية ، ولا حياة له بدون معونة الام في اشباع هذه الحاجات ، وهو يتعلم أول ما يتعلمه عن طريق اتصاله بها . وكل اشباع لاحدى الحاجات — كالحاجة الى الطعام أو الدفء مثلا — يعزز شعور الطفل بالامن ، في حين ان انكار حاجة ما — مثال ذلك فقدان سند جسمى — يحس الطفل فيه خطرا على حياته بالذات باعثا على القلق

ويبدأ الطفل منذ وقت مبكر في حياته يستجيب لمنبهات أخرى غير المنبهات البيولوجية المحضة ، فمجرد اطراد الاحداث الهامة في حياته اليومية على وتيرة منتظمة ، واقبال الام عليه وانصرافها عنه ، وأسلوب معاملتها له وحديثها اليه ورعايتها اياه ، لكل من هذه الامور أهمية نفسية فهى جزء من المجال الذى يبدأ الطفل يحس في كنفه بأنه في أمان ، او يحس بأن خطرا ما يتهدده . وهو يستجيب على نحو مبهم غير محدد لمظاهر الرضى أو الاستياء تبديها الام ، ولثباتها في معاملتها وانشغالها عليه

الام والطفل

اكدت بحوث كثيرة حديثة اهمية علاقة الام بالطفل كمصدر للأمن فى نمو الاطفال (١). اننا قد نضمن للطفل طعاما جيدا ، ودفئا كافيا وحماية تامة من الخطر ، بالمعنى الجسمى الصرف لهذه الامور بدون الحــاجة الى الاسرة . ولــكن البحوث الحديثة اكدت ما كان يدور بخلد الاخصائيين النفسيين منذ زمن طويل ، وهو ان اشباع حاجات الطفل المادية اشباعا غير شخصى لا يكفى لنمو الطفل . وانما الشيء الاساسى الذى لا غنى عنه لنمو الطفل هو الارتباط الوثيق ، الحار، المطوف ، طوال الاشهر الثلاثة اوالاربعة الاولى على الاقل بين الام او بديلها وبين الطفل. وقد لا تستطيع كثير من الامهات لاسباب عدة أن توفر ذلك على نحو تام على الاقل للطفل الاول . ويحدث كذلك أن ينفصــل الاطفــال الصغار فى سن مبــكرة عن امهاتهم الطبيعيات أو أن يحرموا منهن طوال النهار حتى تعود الامهات من أعمالهن ، فاذا حرم الطفل من الام أو اذا انفصمت علاقته بها بعد أن كانت قائمة ثم لم يتح له بعد ذلك أن يكون علاقة جديدة دائمة بشــخص آخر يقوم مقامها فقد يتعرض لانحراف لا صلاح له فى نموه الانفعــالى ، وقد يعجز فى حياته التالية عن تكوين علاقات سليمة بغيره من الافراد (٢) ، وقد يصل الامر فى بعض الحالات القصوى الى أن يصاب الطفل ببطء شــديد فى نموه الذهنى حتى ليبدو كأنه أصبح ضعيف العقل ، بل انه قد يصــاب باختلاجات عضلية تلازمه أو بحركات لا ارادية نمطية ، هذا على الرغم من أن قدرته الذهنية الفطرية قد تبقى على حالها دون أن تصاب بســوء

ولا يقتصر الامر على الاضطراب السيكولوجى وحده ، بل قد ينعكس على صورة اعراض جسمية . وقد ثبت من الاحصاءات ان الاطفال الذين يعيشون فى ملاجىء الايتام أو ملاجىء اللقطاء ، حيث الاحوال المادية طيبة ولــكنهم لايستطيعون تكوين علاقة شخصية بفرد واحد من بين المسئولين، هؤلاء الاطفال كانوا أكثر تعرضا للاصابة بالتهابات الحلق والانف والاسهال، وأكثر تعرضــا للموت بسببه أو بسبب غيره من الامراض من الاطفــال الاسوياء أو من الاطفال الذين يعيشون فى بيوت على هيئة مجاميع أسرية منفصلة تعيش كل مجموعة منها فى مبنى أسرى مستقل يتوفر فيه للأطفال بديل دائم يقوم مقام الام (٣) . بل أن فترة قصــيرة نسبيا يقضيهــا بالمستشفى طفل فى الثانية من عمره مثلا قد تسبب للطفل اضطرابا انفعاليا شديدا يفسد اتجاهه برمته نحو غيره من النــاس لفترة طويلة من الزمن على الاقل (٤)

---

(١) انظر الملحق الثالث ب

(٢) أن اهمية ذلك للتفاهم العالمى امر غنى عن البيان

(٣) R. Lefort, «Etude des troubles somatiques des enfants séparés vivants en institutions». Unpublished duplicated material, Centre International de l'Enfance, Paris.

J. of. film, A Two Years-old Goes to Hospital. J. Roberts Tavistick Clinic. London.

وهكذا نستطيع الآن أن نفحص عن قرب دور الام فى السنوات الاولى من حيـاة الطفل . ففى الشهور القليلة الاولى من عمره تكون الام مـع رضيعها وحدة بيولوجية وثيقة ، ويتوقف امن الرضيع على اتجاه الام نحوه وعلى كيفية معالجتها لشئونه البدنية . فان كانت محبة له ، منتظمة فى رعايتها فسوف يشتد الطفل سواء أرضـع من أمه أو من زجاجة ، سواء أرضع طبقا لبرنامج موضوع أو حسب حاجته ، وسواء ابدأ تدريبه على النظافة بعد مولده بأسابيع قليلة او أرجىء ذلك الى منتصف السنة الثانية من عمره . وليس ثمة دليل موثوق به على ان أية طريقة من طرق رعاية الطفل تفضل ما عداها من ناحية الصحة النفسيـة (١) ، ولو أن اختلاف الطرق قد يفضى الى فروق فى بناء الشخصية

ان أهم شيء بالنسبة لصحة الطفل النفسية فى المستقبل هو تنميـة احساسه بالامن وتعزيز ذلك الاحساس ، وشعوره بأنه محبوب من امه مقبول منها فى كل حين . وتؤكد الدراسات على وجه العموم أن الاشبـاع افضل منالحرمان، والتقبل خير من الرفض ، والتسامح أسمى منالالزام ، ولـكن ينبغى ان نضيف الى ذلك شرط تساوى جميع الظروف الاخرى ، حيث ان نمو الشخصية عملية تفاعل . ويتفاوت الاطفال فيما بينهم تفاوتا جوهريا من حيث العدة أو المميزات التى يولدون بها . ولـكن آثار هـذا التفاوت بالنسبة لنمو الشخصيـة بعد ذلك يختلف تبعا للمسلك الذى يتخذه الآخرون حيالهم . وعلى ذلك ينبغى أن يكون همنا فى التنشئـة بالبيت والمدرسة منصرفا الى تكييف الالتزامات والمطالب بحيث تتفق مع الفروق الفردية . ويجدر بنا أن نضيف كذلك انه بينما ينبغى علينـا أن نلتزم الحرص وعدم الاسراف فى تعريض الطفل لمواقف تثير فى نفسه القلق أو تجعله يخشى أن يفقد العطف ، الا أن المعول الاول فى صحته النفسيـة ليس الطرق المستخدمة ولـكن المعنى الذى يستخلصه الطفل من أحداث حياته اليومية ، وهذا يتوقف أكثر من أى شيء آخر فى سنوات حيـاته الاولى على اتجاهات الام كما يحسها هو

الاب

ان اهمية دور الام فى السنوات الاولى من العمر ادت الى حجب الدور الهام الذى يلعبه الاب . فمن الناحية الاقتصادية يعتبر الدور الذى يقوم به الاب أمرا محددا فى معظم الحضارات . ولكن علاقتـه بالزوجـة ليست دائما واضحة فى الاذهان على الرغم من أن قسطا كبيرا من أمنها الانفعالى وبالتالى من أمن طفلها يتوقف على هذه العلاقة . فاذا كان للأب أن يرتضى

---

(١) H. Orlanski, «Infant Care and Personality». Psych Bull, vol 46 m p 1-48 Evanston, III, American Psychological Association, 1948 ; W.H. Sewell and P.H. Mussen, «The Effects of Feeding, Weaning, Scheduling Procedures on Childhood Adjustment and the Formation of Oral Symptoms». *Child Development*, vol: 23, p. 185-91, 1952.

انشغال زوجته بالوليد الجديد دون أن يشعر بالغيرة ، فانه بذلك يكون قد فعل الكثير لمساعدة زوجته على أن تتقبل أمومتها وتنعم بها . ولكنه من ناحية أخرى قد يسلك مسلكا يعبر عن صراعاته الطفلية التى لم تحل وقد يصل فى هذا الى حد النبذ مما يعقد موقف الام من الطفل

وما يكاد ينتهى العام الاول من حياة الطفل حتى يأخذ اعتماده الكلى على أمه فى التناقص شيئا فشيئا ، وفى الوقت نفسه يصبح الدور الذى يلعبه الاب مباشرا بصورة أكبر. فهو فى بعض الجماعات شخصية بعيدة تمثل السلطان ، أو ساحر ، ولكنه فى جماعات أخرى يلاعب أطفاله ولكنه لا يسهم الا بقسط ضئيل فى رعايتهم البدنية او فى العمل المنزلى(١) وهو فى جماعات ثالثة يمثل المطالب الاجتماعية والذهنية ويكون مصدرا للتأديب الذى يتفاوت رفقا وشدة

والاتجاهات الحالية ، وخصوصا فى الحضارات التى تنحدر من أصل انجلو ـ سكسونى ، تسير نحو اشراك الاب فى كل صغيرة وكبيرة من حياة الاسرة . وكذلك يبدأ الاطفال فى سن مبكرة جدا فى تأويل دورهم الجنسى على ضوء فهمهم لدور الوالد الذى من جنسهم ، ويبدأون فى الوقت نفسه فى اختيار العلاقات بين الجنسين بناء على ما يشعرون به حدسا أو ما يفهمونه عن حياة والديهم الزوجية وبناء على مشاعرهم الخاصة نحو الوالد الذى من الجنس الآخر

ومعنى هذا ان اتجاهات الطفل نحو غيره من الناس تنطوى فى صميمها على اتجاهاته نحو والديه بالذات ، وعلى ادراكه لاتجاهات كل منهما نحو الآخر . ومن هنا كان عنصر الذكورة كما يتمثل فى الاب ذا أهمية نفسية لا تقل عن أهمية عنصر الانوثة ، وتتزايد هذه الاهمية تزايدا مطردا كلما اقترب الطفل من المراهقة

وهنا يصح أن نلفت الانظار الى حقيقة هامة هى أن التغيرات الاقتصادية تؤثر تأثيرا مباشرا فى جو الاسرة النفسى . مثال ذلك عدم توفر المساعدة المنزلية فى معظم البيوت ، واضطرار كثير من الامهات الى العمل ، وغير ذلك من العوامل التى ادت الى اشراك الاب بالتدريج فى الاعمال المنزلية اليومية ومن ثم عملت على تقريب آباء كثيرين من أطفالهم . وقد نتج عن العزلة التى تعيش فيها كثير من الاسر العصرية ، وصغر حجم هذه الاسر ، وعمق العلاقات التى تنشأ فى كنفها ، أن عظم تأثير أى تغيير يطرأ على الدور الوالدى ، وبرزت الاهمية القصوى بالنسبة للنمو السليم لعنصر الرقة والحنان المطرد فى اتجاهات الام والاب نحوهم

(١) I. Pouronier, «Child Development Patterns-France», *in Child Rearing Practices and Social, Intellectual and Emotional Growth of Young Children.* Evidence submitted to the conference by the World Federation for Mental Health.

الامن فى الابوة

ان تقبل الوالدين لدور الابوة بصورة مشوبة بالثقة ، وهو أساس صلاح الحياة فى الاسرة ، لامر دقيق يتوقف على عوامل عدة فى شخصيتهما وعلاقة كل منهما بالآخر وببيئته الماضية والراهنة كذلك . وقد ساعدت الخدمات الصحية التى تكفلها الدول الاوربية للطفل وللأم على تحسين المستوى الصحى بين الاطفال وزيادة اطمئنان الامهات الى الرعاية البدنية التى يقدمنها لاطفالهن الصغار . هذا وقد نتج عن الزيادة المطردة فى الخدمات الاجتماعية والخيرية ــ كالهبات المالية تبذل للأمهات ، وبرامج معاونة الامهات المرضعات فى شئون المنزل ، والمساعدات المالية للأطفال ــ نتج عن ذلك زوال كثير من مصادر القلق المباشرة

ومن ناحية أخرى فقد اسهمت هذه الخدمات فى تلك الظاهرة العالمية ، اعنى ظاهرة انهيار الاساليب العتيقة فى تنشئة الطفل ، التى وجد الآباء فى كنفها الامن الذى توفره الطرق الراسخة المحفوفة بتقديس التقاليد. فقد مضى على كثير من الآباء حين من الدهر كانوا فيه أعضاء فى أسر كبيرة العدد ، وكان يتاح للأم ولما تزل فى دور المراهقة فرصة المرانة على الامومة ، اذ كان يعهد اليها برعاية أخيها الاصغر أو اختها الصغرى . فى حين ان كثيرا من الامهات العصريات لم تكن لهن صلة بأطفال صغار قبل أن يرزقن بطفل ، وهكذا نجدهن يقبلن على تلك المسئولية التى لا تتجزأ دون أى اعداد أو خبرة سابقة ، الامر الذى يثير القلق بل وقد يكون سببا فى اضطراب خطير

ومن الآباء من تتملكه الحيرة ازاء سيل النصائح المتناقضة ــ التى طالما يقصد بها الاثارة ويعوزها التدبر ــ وهى التى تنهال عليهم من مختلف المصادر عن طريق الكتب ، ومقالات المجلات ، والجرائد ، بل عن طريق المشتغلين بالشئون الطبية والخيرية ممن لم يتلقو توجيها سليما أو ملائما او لم يتدربوا على مبادىء الصحة النفسية ، وكل هذه الدوائر تزجى النصيحة دون تناسق ودون وعى تام بما يترتب على ذلك التضارب من زيادة حيرة الام وقلقها

القلق عند الآباء

ان التماس الآباء للنصيحة والمسارعة الى تقبلها قد يعكسان قلقا بالغا او طموحا يتعلق بأطفالهم ، وذلك من امارات المجتمع الذى يمر بتغير سريع . على ان التقدم أمر مستحيل بدون بعض القلق ، ولكن الخطر يحيق بالصحة النفسية للاطفال ان ارتبط بمعلومات عقلية كثيرا ما تكون مهوشة ومتناقضة ، معلومات لا تستند الى مشاعر عميقة أو الى التلقائية

التى لا قيام بدونها لعلاقات شخصـــية سليمـــة (١) . وحتى لو كانت النصيحة معقولة ، فان ذلك وحده لا يكفى للحيلولة دون تطبيقها تطبيقا علميا لا حرارة فيه ، وخصوصا لدى أسر الطبقـــة الوسطى والمشتغلين بالاعمال المهنية (٢).

والامر الهام الذى ينبغى أن نلفت اليه الانظار هو أن الخبراء من شتى الانواع ومختلف فروع التخصص اخذوا يحلون شيئا فشيئا محل الجدة التى كانت تنقل وتؤيد الاساليب الشعبية ، وعادات الحضـــارة القائمة وتقاليدها . ولقد بدأت هـــذه العملية منذ زمن بعيـــد ولـكن سرعتها ازدادت فى الايام الاخيرة ازديادا ملحوظا . وان ما لدينا من معرفة ضئيلة عن تأثر الخبرات الطفلية المتصلة بالتغذية ، والتبرز ، والنوم ، والاتصال بالام ليوعز الينا بأن اى نصح يقدم على أساس الصحة البـــدنية ينبغى أن يوضع موضع الفحص الدقيق من حيث تأثيره فى نمو شخصية الطفل ، وبالتالى من حيث تأثيره فى المجتمع الذى سوف يشترك فيه الطفل عندما يبلغ سن الرشد

وينبغى كذلك أن ننظم بدقة الدعاية التى تهدف باسم الصـــحة أو علم النفس الى تحسين مستوى رعاية الاطفـــال ، فهى حرية أن تثير القلق والتشكك فى نفوس الآباء بدلا من أن تطمئنهم على قدرتهم . ويصدق ذلك بوجه خاص على المقالات يدبجها أصحابها فى أسلوب شبه علمى مع الاهتمام بجوانب الشذوذ بدلا من تناول امثلة محسوسة للسلوك تستوحى من قيم الحياة اليومية وبدافع العطف الانسانى

حالات القلق الخارجى

لقد اقترن تيار التحضر والتغير الاجتماعى وما يولده من الشعور بعدم الاستقرار بظروف ذات ضرر مباشر على الاطفال وآبائهم ، فهناك المساكن الضيقة التى لا تحمى من الضوضاء والتى لا يجد الاطفـــال فيهـــا فسحة للعب ، وهناك الرحلات الطويلة بين المنزل ومحل العمل يتكبدها الراشدون صباح مساء فى قطارات وسيارات مزدحمـــة ، والارهاق تقاســـيه الام عندما تضطر الى الالتحاق بعمل خارجى ، والاحوال المعيشية التى تحول دون النوم الهنيىء والراحة الكافية ، وخصوصـــا للاطفال ، والاضطرار احيانا كثيرة الى العيش مع الاقارب أو فى مساكن مع جيران غير ودودين ، هذه الظروف وكثير غيرها تسبب الارهاق والتهيج والتوتر لـكل أفراد الاسرة ، وتجعلهم بذلك أكثر تعرضا للاضطرابات الانفعالية بشتى ضروبها. ولنتدبر حال الطفل فى مسكن صـــغير ، أن اى اخلال بترتيب الاثاث أو نظام البيت أو نظافته جريمة يستحق عليها العقاب . واذا اســـتيقظ

(١) J. Fondinesco, «Comparative Study of French Case Material» in Child **Rearing Practices and Social, Intellectual and Emotional Growth of Young Children** loc cit. supr.

(٢) J. Boutonier, «Child Development Patterns-France», loc, cit, sup.

باكيا أثناء الليل كان نصيبه صفعة عقابا له على ازعاج والديه وتعكير راحة الجيران ، بدلا من المسارعة الى تهدئة خاطره

وفضلا عن أن ضيق المسكن قد يقتضى أن ينام الاطفال مع الوالدين فى حجرة واحدة مما قد يعرضهم لخبرات تؤذى نفوسهم ، فهو يجعلهم كذلك معرضين دائما للمشاحنات التى لا تفتأ تنشب بين الوالدين ؛ ولحالات القلق والهموم التى تصيب الام والاب . ان الاطفال فى المساكن الضيقة هدف مستمر لرقابة الكبار ، وحاجاتهم فى تعارض حاد موصول مع حاجات الوالدين ، وتلك حال يستحيل معها تخفيف حدة التوتر النفسى لدى الاطفال (١)

فى مثل هذه الظروف المعيشية التى تتميز بها المدن الاوربية تحدث المصادر الخارجية الكبرى للقلق فى عصرنا هذا أسوأ آثارها . فالهموم الاقتصادية ، وارتفاع أسعار المعيشة ، وخطر الحرب ، والاتجاهات السياسية المتعارضة التى تستغل مخاوف الناس وآمالهم على حد سواء ، والاعلانات التى تروج لمختلف الادوية بالتخويف من المرض ، كل هذه الامور تؤثر فى الآباء تأثيرا سيئا وبالتالى تسىء الى النمو النفسى السليم لاطفالهم ، وقلما يتبين الناس الى أى حد يؤثر الجو النفسى العام الذى يعيش فيه الطفل فى موقفه من نفسه وفى موقفه من الآخرين سواء فى حاضره أو فى مستقبله ، وقلما يتبينون كيف ان حالات القلق التى تنتاب الآباء حتى ما خفى منها يحسها الاطفال بكل كيانهم ، فى حين ان اتزانهم النفسى برمته يتوقف فى المراحل الاولى على يقينهم بأن أمرا فظيعا لا يمكن أن يقع ما دام الاب والام على مقربة منهم

ان الآباء يتكبدون فى ظروف الحياة المعاصرة ما لم يتكبده آباء من قبل ، وتفرض عليهم هذه الظروف مطالب ليس فى وسع معظمهم مواجهتها بدون كثير من العون والتشجيع الزائد . ان تنشئة الاطفال تنشئة نفسية سليمة فى حيز مكانى ضيق وعلى يد آباء هم أنفسهم فى حيرة من امرهم نتيجة ما يلم بهم فى عصرنا هذا من حالات القلق ما صغر منها وما كبر ومن المتاعب والصعوبات ، هذه التنشئة هدف يندر ان يتحقق بفضل قبس طبيعى محض ، أو كما اشرنا من قبل ، بالتطبيق العلمى البارد لقواعد استخلصت من التحليل النفسى أو حتى من الدراسات الخاصة بنمو الطفل . وانما يتطلب تحقيق هذا الهدف بصرا انفعاليا عميقا بطبائع الاطفال وحاجاتهم ، واستعدادا للتخلى عن بعض مطالب الراشدين ، وعطفا تلقائيا من النوع الذى لا يمكن ان تولده فى القلوب محاضرات أو نصيحة تسدى من حين الى حين ، أو ذلك السيل من الكتيبات يكتبها غير الخبراء فى كثير من الاحيان . ان الظروف المعاكسة فى الحياة المعاصرة تسىء الى الاطفال فى سنوات تكوينهم المبكر بقدر ما يصيب الآباء من حيرة وقلق ، سواء أكانت تلك الحيرة وذلك القلق سافرين أو مستورين

---

(١) الشواهد التى قدمها الى هيئة المؤتمر الاتحاد العالمى للمنظمات النسائية الكاثوليكية

واذا كان فى مقدور الام والاب بما لهما من مزاج هادىء وروح سمحاء أو بفضل عقيدة دينية أو فلسفة عملية ، ان يسبغوا الطمانينة على اطفالهم ويرضوا حاجاتهم الانفعالية دائما اللهم الا فى الظروف المستحيلة ، اذا كان ذلك فى مقدور الام والاب ، فقد برهنت التجربة علىأناقسى ظروف الفقر المدقع مثلا ، او أبشع فظائع الغارات الجوية ، يمكن أن يجتازها الاطفال دون أن يحيق بهم اذى نفسى دائم . وعلى العكس من ذلك فان الفاظا يتفوه بها الآباء كفيلة أن تملأ نفوس الاطفال بالمخاوف على الرغم من عدم سبب موضوعى للقلق . وكثيرا ما يغفل الآباء عن الاثر السىء الذى تخلفه احاديثهم فى نفوس أطفالهم . مثال ذلك ان الآباء فى أسر الطبقة الوسطى يتفوهون على مسمع من أطفالهم بمتاعبهم المالية اليومية ، ولكنهم ينسون التنويه بما يعملونه من أمور يجهلها الاطفال ، ينسون التنويه بالمساعدات المالية التى يمكن أن يحصلوا عليها فتدرأ عنهم مجاعة قد يتوهم الاطفال انها وشيكة الوقوع . الا ان النقص الذى تتصف به معارف الطفل الناشىء وخبراته يجعله فريسة سائغة لحالات القلق على نحو قل من بين الراشدين من يدركه

جماعة الاسر

فرغنا من مناقشة الادوار التى يلعبها كل من الوالدين على حدة . ولكن ينبغى ان نشير الى حقيقة هامة هى انه يندر ان تكون علاقة الطفل بأى شخص علاقة بسيطة تقوم بين طرفين الا أن يكون ذلك فى الاسابيع الاولى من حياته . ولكن الذى يحدث عادة هو أن الطفل يندمج فى وحدة كلية اجتماعية تتألف من شخصيات متفاعلة . وهو اذ يتقدم فى النمو فان دور الأم الهام ، ودور الاب التكميلى ، يندمجان معا فى دور واحد شامل ، هو دور الجماعة الاسرية

هذه الجماعات الاسرية تتفاوت فيما بينها تفاوتا شاسعا من حيث طبيعتها السيكولوجية ، حتى لو كانت تنتمى الى حضارة واحدة من تلك الحضارات الاوربية المتطورة . وان أقل الإسر « اكتمالا » هو الاسرة التى تتكون من أم منعزلة وطفلها الوحيد ــ وهذه ظاهرة يبدو أنها آخذة فى الازدياد فى هذه الايام . واكثر منها شيوعا ما نجم عن التطور الصناعى وارتفاع مستوى المعيشة ــ اعنى الاسرة الصغيرة التى تتألف من جيلين فقط ، من الوالدين وواحد أو اثنين أو ثلاثة من الاطفال يعيشون فى عزلة نفسية عن الاسر المماثلة بدرجات متفاوتة . ومما عزز قيام هذا النموذج الاسرى ظروف السكن العصرية التى نجمت عن عوامل اقتصادية ــ كالشقق الصغيرة أوالبيت القائم بذاته فىضواحى المدن ــ علىأن محاولات قد بذلت اخيرا عن طريق التخطيط الاجتماعى والاجراءات الاقتصادية كعلاوات الاطفال ، محاولات قصد بها زيادة عدد الاطفال فى هذه الاسر والحد من العزلة الاجتماعية التى يعيش فى ظلها الكثير منها

ونجد فى الطرف المقابل الاسر التى يمكن ان ندعوها أسرا أبوية وهى

تتكون من أجيال ثلاثة على الاقل ـ الاجداد ، والآباء ، والاطفال . وهـذا النوع من الاسر لا يزود الطفل بعلاقات وجدانية مع الوالدين المباشرين والاخوة المباشرين فقط بل وكذلك مع جماعات الاقرباء من أبناء العمومة والخئولة والاعمام والاخوال والعمات والخالات . وهكذا ينشأ الطفل في كنف نظام من العلاقات المعقدة ، علاقات مساواة وعلاقات هرمية

والاسرة ابوية كانت او امومية تقوم اساسا على الملكية أو على الموطن. مثال ذلك ، منزل الاسلاف أو القرية ، ونستطيع أن نهتدى الى بعض أسباب نزوع هـذه الاسرة الى الاختفاء في ازدياد تحرك الطبقة العاملة وتغير طبيعة العمل . بيد انه توجد عوامل خاصة ـ كسهولة السفر في العصر الحديث ـ تسمح بوجود أسرة ذات طابع أبوى على أساس القرابة وحدها بدون ملكية أو بدون معيشة مشتركة

المجتمعات الاوربية ومشاكلها

تتمثل في أوربا كل مراتب التشكيل الاسرى من الاسرة الناقصة الى الاسرة الطائفية ، ولكن يبدو ان الاتجاه الديموجرافى لا زال على الرغم من الدعاية والتشريعات سائرا في طريق تحديد النسل ، والاسرة الصغيرة التى تتكون من طفلين او ثلاثة اطفال ، ونحو تزايد ذوى الاعمار الكبيرة . ففى دراسة كتبت خصيصا لهيئة اليونسكو (١) يصف لنا « لانج » الموقف في النمسا حيث بلغت الاتجاهات السالفة الذكر حدا لم تبلغه في بلد آخر . يقرر « لانج » ان معدل النسل في النمسا تناقص الى ١٥ في الالف من عدد السكان ، وبذلك كادت الاسر التى يبلغ عدد أطفالها ثلاثة أو أربعة أن تنقرض . وفضلا عن ذلك فقد ضعف عامل التقاليد نظرا لاختفاء الاجداد من حياة الاطفال ، أولئك الذين تعرض جيلهم لمحن قاسية . ونتج عن ذلك شدة تعلق الاطفال بآبائهم . وزاد من تعقيد مشكلة تناقص حجم الاسرة تزايد عدد الاطفال اليتامى . فمن بين ٨٥٦ر٥٥٤ طفلا في سن الالزام بالمدارس النمساوية نجد ١٥٣ر٠٠٠ يتيم (أى بنسبة ١٨٠/٠)

وينبهنا « لانج » الى حقيقة أخرى هى ان ٨٠ ٪ من النساء الحديثى الزواج في احدى المدن الكبرى بالنمسا صرحن بنية الاستمرار في العمل بعد الزواج (٢)

ونجد مثل هـذه الاتجاهات بين سكان الريف ، حيث هبط متوسط عدد الاطفال في الاسر الريفية من ٤ر٦ في الجيل السابق الى ٣ر٦ في الجيل المعاصر . ويقترن هذا الانكماش بالهجرة الى المدن ، فقبل عام ١٩٣٨ كان

(١) I. Lang, «The Pedagogical Position in Austria», Vienna, Ministry of Education.

(٢) في انجلترا تصل نسبة عدد العاملات من المتزوجات الى ١ : ٤ ، كما نجد مثل هذه النسبة أيضا في كثير من الدول الصناعية الاوروبية

٥٠ ٪ من مجموع سكان النمسا عمالا زراعيين ، أما الرقم الحالى فاقل من ٢٥ ٪

وهكذا نجد التغيرات التى طرات على حجم الاسرة وعلى تركيبها مصحوبة بتغيرات طرات على الوسط الذى تعيش فيه . فالمجتمعات ، وخصوصا ما كان منها فى غرب النمسا ، التى كانت فيما مضى تتكون من فلاحين فقط ، تحولت الى مجتمعات من الفلاحين والعمال ، واذا باطفال القرية ينشأون فى بيئة تغيرت تغيرا تاما

وقد تمخض هذا التغير عن تطور كبير فى الادوار الاجتماعية التى تضطلع بها المدرسة ، وفى مهمة المعلم التربوية باعتبارها متميزة من مهمته التعليمية (١) . وادخلت الاصلاحات الادارية على نظام التعليم كله ، كما تبذل الجهود لتصبح المناهج أوثق ارتباطا بالتطور المستمر للحياة الحديثة ، فالخدمة النفسية المدرسية آخذة فى النمو ، ونظام البطاقات ادخل تشجيعا للمعلمين على تسجيل البيانات النفسية الشاملة عن الاطفال ، وانقص متوسط عدد الاطفال فى كل فصل منذ عام ١٩٤٤ من ٤٤ الى ٣٤

ولعل اعجب تغير واهمه من الناحية الاجتماعية هو ازدياد عدد رياض الاطفال ومدارس الحضانة . ففى الاعوام الست الاخيرة ازداد عدد هذه المدارس بنسبة ٩٥٪ (من ٥٧٣ مدرسة عام ١٩٤٥ — ١٩٤٦ الى ١١١٧ر١ عام ١٩٥١ — ١٩٥٢) كما زاد عدد تلاميذ هذه المدارس بنسبة ١٣٠ ٪ (من ٢٨١ر٢٧ عام ١٩٤٥ — ١٩٤٦ الى ٧٣٤ر٦٢ عام ١٩٥١ — ١٩٥٢)

ان ما حدث فى النمسا من تغير ومن محاولة جاهدة لاستخدام الخدمات التعليمية والاجتماعية والطبية فى اتمام مهمة البيت ، كل هذا لا يميز النمسا وحدها بل يميز من نواح كثيرة أوربا الحديثة كلها ، كما يميز العمليات الاجتماعية التى كانت متجهة نحو هذه الغاية منذ مطلع القرن. ان الاسرة من الناحية النفسية هى للطفل بمثابة دافعة ، ومصفاة وجسر. اذ عليها أن تحميه من الاحتكاك العنيف بالحقائق ، وعليها أن تفسر له الحضارة التى يحيا فيها ، وعليها أن تكون بمثابة القاعدة التى يخرج منها الى عالم غريب بعيدا عن حماية اسرته . وكلما زادت المجتمعات تعقدا وكلما زاد تراثها من المهارات والفنون والمعارف ، تعذر على الاسرة — حتى لو كانت من النوع الابوى — الاضطلاع الكامل بهذه التبعات فى تنشئة صغارها

وكما ان النمو الاقتصادى يعدل اساليب الاسرة فى البحث عن الرزق ، بل يزيح عن كاهلها قدرا كبيرا من مسئوليتها حيال ذلك ، كذلك تنتقل

---

(١) المدارس التى يؤمها معظم الاطفال الكبار اما مدارس تربوية تدعى Erziehungs schule (اى مدرسة غرضها أن تربى ولاتقتصر على مجرد تعليم الحقائق) أو مدارس تحصيلية تدعى Leistungsschule (وغرضها مجرد التحصيل) . ويستخدم الاسم الاول توكيدا للواجبات الخاصة التى تضطلع بأساليب تربوية جديدة تلائم الحياة المدرسية بالمعنى الحقيقى للكلمة . أما الاسم الثانى فيتضمن توكيد النتائج المحسوسة والمرئية التى لا بد أن يسفر عنها العمل المدرسى

شيئا فشيئا مسئوليات عملية تشكيل شخصيات الصـــغار ، ومعاييرهم الاخلاقية والثقافية ، الى أيدى كبار خارج محيط الاسرة

الاسرة والمجتمع

من المشكوك فيه ان يكون تكييف الطفـــل للحياة الاجتماعية واعداده لحياة الرشد حتى فى ظل أبسط التشكيلات القبلية من المهام التى يقع عبؤها كله على كاهل الاسرة حتى ولو كانت من النوع الابوى . فتربيـــة الطفـــل البدائى ، بالمعنى العادى لـكلمة تربية ، قصيرة الاجل ، خالية من الشكليات ، ويكتسبها الطفل أثناء ألعاب الطفولة المعروفة . غير انه ما ان يشرف على البلوغ حتى يدعوه الـكبار الى تبوء مكانة الرشد فى احتفال تنصيبى يتضمن عنصرا من عناصر التعليم الشكلى

وتقوم المجتمعات المتقدمة بتنصيب الحدث فى سن مبكرة وتنزع الى اطالة فترة التنصيب حتى تتجاوز سن البلوغ ، ففى معظم هذه المجتمعـات يبـــدأ التعليم الالزامى بين الخامسة والسابعة من العمر ويستمر الى ما بين الثانية عشرة والسادسة عشرة ، ولا يبلغ المرء سن المســـئولية القانونية الـكاملة والاستقلال التام قبل سن الحادية والعشرين

هـــذا التشكيل الحضارى الشعورى للأطفـــال يختلف حتما فى مداه واتجاهه بعد سن الثانية اختلافا واضحا من جماعة انســـانية الى اخرى ، بل يختلف فى الامة الواحدة التى يسود فيها نموذج واحد متجانس فى مختلف الاوساط الاجتماعية . وكذلك الحال فيما يتعلق بالتوازن بين دور الاسرة المباشر للطفل وبين دور المجتمع عامة . على ان الحضارة القائمة ، قبلية كانت تلك الحضارة أو حضرية صناعية لا تصوغ الطفل فى أعوامه المبكرة الا عن طريق تفسيرات الام والاسرة المباشرة لتعاليم تلك الحضارة

ولا يكاد الطفـــل يكتسب قدرا من الاستقلال الجسمى ، حتى يبـــدأ عملية الفطام النفسى ، تلك العملية التى تسفر عن ربطه بقطاعات أوسع من الحياة الاجتماعية ..

واذ تنمو هـــذه العملية وتتطور تبرز الفروق الحضارية الـكبرى ، عن طريق المطامع الضمنية التى يندر التعبير الصريح عنها ، ومن خـــلال العرف والتقاليد وعن طريق تنظيم المجتمع تنظيما شـــعوريا تسنده القوانين والتشريعات

اتجاهات متضاربة فى العمل الاجتماعى

قـــد نستطيـــع ان نميز فى أوربا الحديثـــة ثلاثة اتجاهات هامة ولعلها متضاربة . فهناك أولا طول فترة اعتماد الطفل على غيره من النـــاحيتين الاقتصادية والنفسية ، الامر الذى يدعم نفوذ الاسرة فى حيـــاة الافراد ، وهناك ثانيا ، وكنتيجة جزئية لذلك ، محاولة توفير خدمات عدة لمعـــاونة الاسرة فى اعبائها الجسيمة ، كما نجد ثالثا ان بعض المجتمعات التى تقر

بعجز الاسرة عن الاضطلاع وحدها بعبء التربية ، تعمد الى ابعاد الاطفال شيئا فشيئا عن محيط البيت مقوضة بذلك من نفوذ الوالدين. والاتجاه الاخير يتطلب دراسة فاحصة نظرا لما ينطوى عليه من أخطار جسيمة تهدد صحة الاطفال النفسية كأفراد . كما تهدد السلامة الاخلاقية والسياسية للمجتمعات ، بقدر ما تفصم الرابطة العاطفية بين الطفل ووالديه ، وبخاصة فى حالة الطفل الصغير جدا ، أو بقدر ما تزيح عن كاهل الاسرة المسئولية النهائية تجاه أطفالها

والطفل يحتاج الى الاسرة طوال فترة النمو ، وهو فى ظل الظروف الحديثة يحتاج اليها طوال الفترة التى تمتد من الميلاد حتى الاعوام الاولى من العقد الثالث على الاقل . وقد نتج عن ادراك اهمية الاعوام الخمس الاولى من العمر ان تركز اهتمام الناس فى النشاط التربوى الذى يبذله الآباء للطفل الصغير جدا . وقد أفضى ذلك الى اهمال فترات الطفولة المتوسطة والمتأخرة والمراهقة ، أو هو قد أفضى على الاقل الىافتراض ان ثمة هيئات خارج البيت ــ كالمدرسة والهيئات الترويحية ــ بوسعها أن تتولى ذلك ، ما دامت الاسس قد أحسن ارساؤها فى الاعوام الباكرة

ولا شك فى ان الاسس العامة للشخصية توضع فى سن الطفولة حيث يتعرض الطفل بسبب نقص الخبرة والنضج العقلى لتجارب انفعالية عنيفة ، تجارب لا يستطيع وحده مواجهتها . بيد أن الحياة لا تنى عن دفع الطفل الناشىء دفعا الى خوض الجديد من المواقف ، وهو فى العقد الثانى خاصة ، حين تتضافر العوامل الفسيولوجية مع المثيرات البيئية على بعث فترة أخرى من الانفعال العميق وبالتالى من التطور الجديد ، فى هذا العقد يحتاج الطفل الى التأييد والتفهم المستمرين من جانب أسرته. فالعقد الثانى من الحياة لا يقل أهمية عن العقد الاول فى تكوين شخصية سليمة وخلق متين ، وفيه تسنح الفرصة التى قد تكون الاخيرة لاصلاح العيوب التى قد تنشأ عن النمو السابق

وهذا يقضى بأن الجهود التى تبذل من أجل النهوض بالصحة النفسية للمجتمعات لا ينبغى أن تقصر على الاعوام الاولى من حياة الطفل ، ولا ينبغى أن تقصر على علاج الاضطرابات عندما تظهر . بل لابد أن توجه خدمات الصحة النفسية توجيها وقائيا فى محيط الاسرة قبل أن يولد الطفل ، ولا بد أن تتضمن معاونة الطفل والمراهق ــ عن طريق أسرته على الاخص ــ خلال أعوام النمو كلها . وعلى ذلك فلا بد أن نوصى بأن تتخذ الاجراءات التشريعية ، والادارية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، وان تقوم هذه الاجراءات على أساس مدى تدعيمها وتأييدها للأسرة فيما تبذله من جهد لتوفير سلامة النمو الشخصى ، والانفعالى ، والجسمى لاطفالها ، وعلى أساس نجاحها فى ضمان التعاون الوثيق بين مختلف الهيئات الخارجية . كالمدرسة والسلطات الطبية والاجتماعية وبين الآباء طوال فترة النمو النفسى للطفل

٢ - البيت والمدرسة

التعاون بين البيت والمدرسة

المدرسة هي اهم مؤسسة تستطيع ان تعمل مع الطفل واسرته بعد انقضاء الاعوام الاولى من الطفولة . وبوسع هذه المؤسسة ان تؤثر لا فى الآباء او الامهات فقط ، بل وفى الاعداد المباشر وغير المباشر للجيل التالى من الآباء والامهات . وهى تحتل موقعا ممتازا يتيح لمختلف السلطات الاخرى طبية كانت او اجتماعية او نفسية الالتقاء بالاسرة والتلميذ

على ان التعاون بين البيوت والمدارس وبين المدارس والمجتمع عامة لم يتحقق الى اليوم فى اوربا على الوجه الاكمل (لاسباب عدة) ، ومهما كان الامر فالهيئات الثلاث يكمل بعضها بعضا بالضرورة فى تربية الاطفال . واذا كانت مهمة الآباء مختلفة عن مهمة المعلمين فان كلا من المهمتين متمم للآخر . مثال ذلك ان صلة الامهات والآباء بأبنائهم اوثق واعمق من صلة المعلمين بهم ، فهم يعرفون اطفالهم عن قرب ويعرفون مراحل نموهم السابقة . والمدرس من ناحية اخرى لا بد ان يدرس سيكولوجية الاطفال بصفة عامة ، ولا بد ان يكون قادرا على مقارنة التلاميذ بعضهم ببعض ، وعلى ان يقدر الاستواء والشذوذ ، ولا بد ان يكون موقفه من هذا الطفل او ذاك موقفا اكثر تحررا من الهوى واشد موضوعية من موقف الاب منه ، كما لابد ان يكون قادرا على تخفيف حدة القلق الذى لا مبرر له ، وعلى ان ينظر الى الطفل الواحد من خلال خبرته الواسعة

والطفل فى المدرسة شخص يختلف من نواح عدة عنه فى البيت ، فموقفه ومسلكه تجاه والديه يختلف عن موقفه ومسلكه تجاه معلمه . ومع ذلك فالبيئتان متفاعلتان حتى ان ما يحدث فى احداهما ينعكس على مسلك الطفل فى البيئة الاخرى . وكثير من الآباء مثلا يجهلون ان الغلو فى اشراك البنت اوالولد فى المهام المنزلية قد يعرقل تقدمه فى المدرسة ، كما ان كثيرا من المعلمين يغفلون عن ان الواجبات التى يفرضون على التلميذ اداءها فى البيت قد تثير اعتراض الوالدين او قد تحفز الام او الاب على الاضطلاع بدور المشرف الدراسى

وقد لا يفهم الآباء احيانا ما يستحدث من طرق التدريس او من الاهداف التربوية ، وهكذا ينشأ فى البيت نوع من المعارضة الصريحة او الخفية لجهود المدرسة ، وسرعان ما يؤدى ذلك بالتلميذ الى حالة من الصراع بين الولاء للمدرسة والولاء للاسرة . وقد يحكم المدرس بالبلادة على تلميذ استنفدت طاقته فى السهر ، وقد لا يفهم النرفزة او السلوك العدوانى او العناد وعدم التعاون عند تلميذ آخر استنفدت كل طاقاته فى تخيلات قلقة يولدها فى ذهنه مرض امه او ميلاد اخ مما لا يظفر له بتفسير

الواجب العام

هناك اذن واجب عام لابد من انجازه ـ ذلك هو اقامة التعارف والتفاهم المتبادل بين المدرسة والبيت . وطبيعي أن تقع مهمة البـدء بتنفيـذ ذلك على عاتق المعلم بحكم مرانه وبحكم مسئوليته تجاه عدد من الاطفال. فالدعوات توجه الى الآباء لزيارة المدرسة ومشاهدة ما يجري ، والاحاديث والمناقشات التى تدار حول طرق التربية وحول التغيرات التى طرأت على النظريات والاساليب التربوية منـذ انقضى عهـد الآباء بالتعليم وحول التجديدات التى توشك أن تستحدث ، والتوجيهات والاقتراحات التى تبذل للآباء مبينـة لهم كيف يساعدون أبنـاءهم على التحصيل ، وكيف يتممون الدروس التى يتلقاها الابناء فى المدرسـة ، دون التورط فى دور المدرس الهاوى ، هذه الجهود وما شابهها لابد ان تدفع الآباء الى المشاركة فى عمل المدرس

من العسير على المدرس ، وخصوصا اذا كان فى مدرسة بالمدينة ان يعرف بيوت تلاميذه وبعض الشىء ـ على الاقـل ـ عن شـخصيات آبائهم واتجاهاتهم . أن زيارة يقوم بها مدرس يقظ قوى الملاحظه لبيوت تلاميذه حيث لاتحول التقاليد دون ذلك ، وحيث يتسع الوقت ، سوف تكشف له عن امور كثيرة لا تتاح له عن طريق آخر . أن مثل هذا الاتصـال المباشر بالمنزل أمر لا محيص عنه بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى تطورهم التعليمي أو فى نمو شخصيتهم ، وسوف يؤدى فى أغلب الاحيان الى اكتشاف علة هذه الصعوبات

ومع ذلك فان قدرا كبيرا من التفهم الضرورى يمكن التوصل اليه بوسائل اخرى ، مثل المحادثات الشخصـية مع الآباء ، والتقـارير التى يحررها المسئولون عن الخدمة العـامة المدرسية أو المشرفون أو الاخصـائيون الاجتماعيون ، وما اشبه ، ويمكن التوصل اليه أيضـا عن طريق المدرس نفسه اذ يتعمق المعلم فى دراسة المجتمع الذى يعيش ويعمل فى كنفه دراسة تمكنه من فهم مشاغل أسر الاطفال الذين يعلمهم ، وأنواع التجارب التى يخوضها تلاميذه خارج حجرة المدرسة

كذلك يظهر خلال حياة الطفل المدرسية عدد من المناسبات يجدر فيها التشاور الوثيق بين الآباء والمعلمـين ، كما يتعين على المعلم أن يبـادر بانتهازها . من امثلة هذه المناسبات ، التحاق التلميذ بالمدرسة لاول مرة ، أو انتقاله من مدرسة الى أخرى ، والاوقات التى يحتاج فيها الى من يرشده فى الاختيار بين دراسات مختلفة ، وعندما تشرف الحياة المدرسية على نهايتها ، أو حينما يكون مستقبل المراهق موضع مناقشة . وفى مثل هذه الظروف وامثالها يتعين على المعلم أن يضطلع بواجب النصح تجاه الوالد ، فيعرض على نحو موضوعي الحقائق المتعلقة مثلا باختيار مهنة ، ويساعد الوالد على الوصول الى قرار بهذا الخصوص

جمعيات الآباء والمعلمين (١)

ان ادراك هذه الحقائق هو المسئول بصورة جزئية على الاقل عن التقدم الباهر الذى شهدته الخمسون عاما الاخيرة سـواء فى اهتمام الجمهـور بالمهام الاجتماعية للمدرسة أو فى نمو نشاط الآباء والمعلمين كوسيلة لتعزيز نمو الاطفال من جميع النواحى

ففى بعض البلاد (٢) انشئت جمعيات الآباء أو جمعيات الآباء والمعلمين بحكم القانون ، وفى بعضها (٣) يشجع التشريع أو السياسة الرسمية هذا التعاون ، وقد يبلغ بها التشجيع حد اقتراح اشـكال خاصـة لهذا التعاون ، وفى البعض الآخر تترك المسـئولية كلها للمعلمـين أو للآباء انفسهم . وتكاد لا نجد فى أوربا كلها مدارس تعمل منعزلة انعزالا تاما عن أسر تلاميذها ، ولو أن اتصال المدرسة بأسر تلاميذها يتراوح بين المشورة النادرة الطارئة والتعاون المنظم تنظيما دقيقا فعالا (٤)

ان الاتجاهات فى مهنـة التعليم عامة ليست مجمعة على تأييد هـذا الاتجاه . فبين المعلمين نفر غير قليل ــ وخصوصا وليس استثناء أولئك الذين من بلاد يعزز الصراع الدينى فيها قيـام نظـام تعليم ثنائى بما يستلزمه مثل ذلك النظام الثنائى من مخاوف ، ومنافسات ، واحقاد ــ تقول بين المعلمين نفر غير قليل يخشون أن تزاول منظمات الآباء ، وخصوصا اذا كانت ذات صبغة قومية ، ضغطا سياسيا . ويرى بعض المعلمين أن جمعيات الآباء تنزع الى انتهاك حرية المعلم المهنية ، ويخشون من التدخل المباشر فى التنظيم المدرسى ، وفى البرامج وطرق التدريس من جانب قوم ليسـوا على دراية كافية بالمشاكل المعقدة التى تنطوى عليها مهنة التعليم . ويشكو البعض ، ربما كان ذلك نتيجة خبرة مريرة ، من ان اجتماعات الآباء تتمخض عن آراء معادية وغير مستندة الى معلومات دقيقـة عن المدرسة وعن مدرسين بعينهم . ويرى نفر قليل ان توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين قد تجعل الاطفال أكثر قلقا وشعورا بالذات (٥)

لا شك ان لهذه المخاوف والشكوك ما يبررها . وفضلا عن ذلك ففى صفوف مهنة التعليم ذاتها أعضاء يتصـفون بالديكتاتورية والرعونة فى علاقاتهم الشخصية ، وهذا كفيل بخلق المتاعب والتوترات بين المدرسـة

---

(١) معظم مايلى يقوم على أساس المعلومات الواردة فى تقرير أعده الاتحاد العالمى لمنظمات مهنة التعليم عن تعاون الآباء والمعلمين ، واشنطون ١٩٥٣ ، وفى دراسة اضطلاع بها للمؤتمر خاصة الاتحاد العالمى لمنظمات الاسرة عن التعاون بين الآباء وهيئة التدريس

(٢) مثال ذلك : فرنسا ، وهولندا ، والنرويج

(٣) مثال ذلك : بلجيكا ، السويد ، المملكة المتحدة زيورخ (سويسرا)

(٤) See «Councils and their Schools : II», *Planning*, vol. XV. 288, 27 Sept. 1948

(٥) اذا أردت دراسة آراء مجموعة من المعلمين فى تعاون الآباء والمعلمين فارجع الى المرجع التالى :

W.D. Wall. «The Opinions of Teachers on Parent-Teacher Co-operation», *Brit Journ. Ed. Psychol.* Vol. XVII. pt. II, June 1947.

والبيت بدلا من تخفيف حدتها . كما ان بعض الآباء يبلغ بهم الخوف وعدم الاكتراث والعدوان أحيانا مبلغا يستحيل عليهم معه أن يتعاونوا فى تربية أبنائهم . وقد توجد مواقف محلية أو قومية لا يحسن فيها التعاون بين الآباء والمعلمين على أساس منظم ، وان كان من العسير أن نتصور ظروفا تنعدم فى كنفها قيمة الاتصالات الشخصية غير الشكلية بين أعضاء هيئة التدريس وآباء تلاميذ معينين

وعلى الرغم من الصعوبات التى تقف فى سبيل تحقيق التعاون بين البيت والمدرسة ، وعلى الرغم من المخاوف التى يعبر عنها البعض بخصوص تحقيق هذا التعاون ، فان معظم المعلمين ومعظم منظمات المعلمين ترى انه من الخير للأطفال ولتقدم التعليم عامة توثيق الصلة بين البيت والمدرسة وتكميل كل منهما لمهمة الآخر . ولكن الآراء وطرق التنفيذ تختلف . ففى معظم المدارس الاوربية ، يتم ذلك جزئيا على الاقل عن طريق المقابلات العرضية بين والد التلميذ وبين مدير أو مديرة المدرسة ، أو بينه وبين معلم الصف

والمدير فى كثير من المدارس ييسر للآباء مقابلته فى أوقات خاصة بناء على مواعيد يحددها لهم ، أو هو يدعوهم لمقابلته كلما ظهرت مشاكل خاصة . وبالاضافة الى ذلك يدعى الاباء فى المناسبات المدرسية — كأعياد التخرج ، والمعارض ، والمهرجانات الرياضية ، والحفلات الموسيقية وما أشبه — وفى هذه المناسبات يتيسر الاتصال الشخصى بهيئة التدريس

وان الكثيرين من مديرى المدارس ومدرسيها يرون أن هذه الاتصالات الشخصية غير الرسمية هى كل ما يستحق التبرير وكل ما يلزم . وربما كانت هذه الاتصالات كافية فى المدارس الريفية حيث المدرس يعرف البيئة المحلية كما يكون معروفا فيها . اما فى المدن أو حيث تستمد المدرسة تلاميذها من منطقة شاسعة ، فان مثل هذه الاتصالات العابرة لا تكفى لتبصير المعلم بالظروف المنزلية لتلاميذه ، ولمساعدة الوالد على أن يفهم اهداف المدرسة وأساليبها ، كما انها لا تتيح الفرصة أمام المعلمين والآباء كى يؤثروا سويا تأثيرا حاسما فى تحسين عملية تربية الأطفال برمتها

ولذلك تعقد الاجتماعات بناء على اقتراح المدير أو أحد المدرسين عادة ويدعى اليها جميع الآباء أو آباء تلاميذ فرقة معينة (١) — وذلك فى مناسبات خاصة ، كمناسبة التحاق التلميذ بالمدرسة لاول مرة أو مناسبة اختيار فرع دراسته فى المستقبل ، أو تعقد الاجتماعات بصورة دورية كل شهر أو اكثر . والغرض الاساسى من هذه الاجتماعات غرض اعلامى ، وحيثما يوجد التبادل بين المعلمين والآباء ، فان ذلك فى اغلب الاحيان يأخذ شكل محاضرات يلقيها المدير أو المدرسون أو خبراء من الخارج

وما التطور من هذه الاجتماعات الدورية الى قيام جمعية رسمية للآباء والمعلمين الا خطوة صغيرة نسبيا ، وفى كثير من البلاد الاوربية تقوم الجمعيات

(١) كما هو الحال فى « الفرق الحديثة » فى فرنسا

على أساس اقليمي أو تكون قاصرة على مدارس معينة . أما ميزة الجمعية الرسمية فهى انها تجعل المشاركات من جانب الآباء انفسهم أيسر ، واذا كانت تقوم على أساس تحديد دقيق لمجال نشاطها فانها حينئذ تكون بمثابة منظمة بوسعها ان تقدم للمدرسة تأييدا مباشرا وماديا ..

فجمعيات الآباء والمعلمين تضطلع بعبء جمع التبرعات للانفاق منها على أمور كالرحلات والمعدات المدرسية (١) التى قد لا يكون من شأن السلطات التعليمية توفير المال اللازم لها ، وهى تنظم النشاط الاجتماعى، وتؤلف المجموعات الدراسية ، وتعقد الاجتماعات غير الشكلية للآباء والمعلمين وتعد للمحاضرات التى يلقيها زائرون عن موضوعات خاصة. على ان أهم ما تفعله هذه الجمعيات هو تشكيلها لتربية الكبار ، ولرأى عام مستنير فى الشئون التربوية ، وجعلها الآباء والمعلمين يتحققون — خلال اشتراكهم فى العمل وتربيتهم لبعضهم بعضا — من أهمية الدورالاجتماعى الذى تلعبه المدرسة فى المجتمع

الروابط مع المرافق الاخرى

هناك حد لما يستطيع الآباء والمعلمون وحدهم أن يحققوه ، ولا بد من حلقة وصل بين جمعية الآباء والمعلمين ، أو المدرسة ، وبين مرافق المجتمع ومصادره الاكثر تخصصا . ولا بد أن تكون الصلة من نوع التعاون الوظيفى الذى يضمن تسخير البحث فى تطور نمو الطفل ، كما يضمن الاحاطة بالخدمات الاجتماعية والطبيعية العامة ، وتطورات الفن التربوى وما أشبه ذلك ، وتسخير كل ذلك للمهمة العملية البناءة وهى تحسين تربية الاطفال وتنشئتهم من جميع الجوانب . ولا بد من الاهتمام بالصحة النفسية ، وبمشاكل الحياة اليومية ووسائل تحسين النماذج الاسرية والتربية المدرسية بدلا من مجرد الاهتمام بمظاهر سوء التوافق وحالات الشذوذ والعلاج بالطرق النفسية . يتعين اذن على الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين، والمربين الفنيين ، وأطباء الصحة المدرسية وكل من يطلب منهم تقديم المساعدة ، ان يدربوا أنفسهم على هذا الفن العسير، فن التحدث الى الآباء والمعلمين مباشرة ، حديث الحياة الجارية والخبرة الشخصية لا حديث العيادة والمختبر

وما أكثر ما نجنيه من نشر الكتيبات ومن المحاضرات والمعارض ومقالات الصحف وبرامج الاذاعة ان هى خضعت لتنظيم دقيق وصياغة محكمة . وأن كثيرا من جمعيات الآباء والمعلمين تلتمس العون فتجده فى أقسام التربية وعلم النفس بالجامعات ، ومن السلطات الطبية والنفسية المدرسية ومن مكاتب التوجيه المهنى ، وفى اعداد برامج الاحاديث التى

(١) فى حالة واحدة على الاقل (هى مدرسة روسى لوكا ((Russelokka)) الابتدائية بمدينة اوسلو تضافر الآباء والمعلمون والتلاميذ على اعادة بناء مدرسة دمرتها الحرب وتوفير معداتها . انظر تقرير الاتحاد العالمى لمنظمات مهنة التعليم

تعقبها مناقشات عامة

ومن أمثلة الابتكارات الهامة فى هذا السبيل مدارس الآباء والمربين التى انشئت فى فرنسا (١) وسويسرا (٢) ولوكسمبورج . هذا النوع من المؤسسات فى صورتها المتطورة يعد برنامجا كاملا من المحاضرات يقدمها مربون ، واخصائيون طبيون ، واخصائيون نفسيون ، يتناولون فيها مختلف نواحى نمو الاطفال من الناحيتين الجسمية والعقلية ، ومن الناحية النفسية على وجه الخصوص (٣) . وتنشر المحاضرات مشفوعة بكتيبات (٤) ونماذج مصورة (٥) تعالج كلها موضوعا ملموسا من موضوعات النمو وتكون فى متناول الآباء والمعلمين . والى جانب نشر المعرفة تعنى هذه المنظمات عناية أساسية بتنظيم حلقات مناقشة صغيرة تحت اشراف أخصائى كما تعنى بتوفير خدمة فردية من الاستشارات تباح للآباء والمعلمين

بعض الاساليب

ان جمعية الآباء والمعلمين اذا تكونت على أسس سليمة وتحت اشراف معلمين أعدوا لهذه المهمة اعدادا أكثر من اعدادهم العادى ، واذا حظيت بتأييد المرافق الاخرى ، فانها تستطيع حينئذ أن تلعب دورا رائعا فى التربية المتبادلة بين الآباء والمعلمين ، وأغلب الظن ان هيئة التدريس تستطيع ان تفيد من الجمعية بقدر ما يفيد الآباء منها . ولكن الجمعية تخفق فى تحقيق أغراضها التى أوضحناها آنفا ان هى قصرت نشاطها على غرس المعلومات فى الاذهان

وان الانتقال من مجرد العلم الى المزاولة التلقائية ، من المفاهيم الذهنية الى الحكمة الحدسية فى تناول مشكلات نمو الاطفال او بالاحرى فى صياغة تربيتهم كلها على نحو ملائم لحاجات المستقبل وظروفه ، هذا الانتقال أمر عسير حقا . فالوالد والمدرسون على حد سواء يتأثرون فى معاملتهم للأطفال بماضى حياتهم الخاصة ، يتأثرون بمخاوفهم الشعورية الصريحة ، وبقلقهم ورغباتهم أكثر مما يتأثرون بالبصر النفسى الموضوعى . وان المعلومات العامة عن تربية الطفل ونمو الطفل التى تقدم للناس فى محاضرات أو كتيبات على الرغم من العناية الفائقة فى صياغتها قد تضر أكثر مما تنفع اذا كانت مجرد مثار للشكوك ومشوبة بالغموض ، واذا أدت الى تقويض

---

(١) ليون وباريس وستراسبورج

(٢) جنيف ونيوشاتل

(٣) من ذلك مثلا ان مؤتمرات مدرسة الآباء فى باريس شملت عام ٥٢ ـ ١٩٥٣ محاضرات تتناول الموضوعات الرئيسية الاربعة الآتية :
المراهقة ـ سيكولوجية الزواج ـ بعض المؤثرات الاولية على تكوين الطفل فى المدرسة

(٤) منها مثلا كتيبات عن : روح الاستقلال ـ الطفل البكر ـ الاب العصبى ـ الغضب ـ عندما تنفصل عن طفلك

(٥) منها مثلا : تحولات خطرة ، حفنة من الاعصاب ، أخ صغير ، (توتر) يبلل فراشه

دعائم أمن كانت سائدة فى تربية الاسرة ، دون أن تزود الآباء والمعلمين على حد سواء بالقدرة على الاستجابة التلقائية والسليمة معا للأطفال الذين يرعونهم

ان تربية الآباء والمعلمين وارشادهم يبدآن قبل سن الرشد بكثير ، ويعتمدان على الخبرة القائمة على التوجيه والتحليل أكثر من اعتمادهما على اكتساب المعارف اكتسابا ذهنيا . فالبنت الصغيرة اذ تحب فتى أصغر سنا منها انما تتعلم بعض مسئوليات الوالدية وملذاتها ، وبوسع مدارس البنات الثانوية ، الى جانب تدريس مبادىء الطهو، واشغال البيت، والاقتصاد المنزلى، أن تهيىء لتلميذاتها المراهقات أيضا فرصة التدرب على رعاية الاطفال الصغار ، بل ورعاية الاطفال الرضع فى مدرسة قريبة من مدارس الحضانة أو رياض الاطفال . ويمكن كذلك تمرين السيدة الحامل أو الام حديثة العهد بالاطفال ، فى مستشفى الولادة أو فى عيادة ما قبل ـ أو ما بعد ـ الحمل (١) . (حيث لا يقتصر الامر على التدريس النظرى) على مواجهة حاجات طفلها النفسية

وفى هذا التمرين يكون التمثيل ، والمناقشة الحرة الصريحة ، والخبرات تعرض فى عناية ، تحت اشراف نفسى فنى ، أكثر جدوى من المحاضرات ومن استشارة مرب مشغول وليس دائما على دراية كافية بالمسائل النفسية. وبوسع مدرسة الحضانة بما يتوفر بها من جو مريح ومن هيئة تدريس تعلمت وضع حاجات الاطفال فى المقام الاول ، أن تثير فى أذهانهن مشاكل هامة ، وبذلك لاتؤثر فقط فى معاملة طفل واحد فى المدرسة فحسب ، بل وفى معاملة أطفال آخرين فى الاسرة أيضا

ان جمعية الآباء والمعلمين تزودنا بالاطار المنطقى الذى يمكن أن تستمر فيه هذه العملية . ولا زلنا الى الآن على جهل نسبى بالطرق اللازمة التى تضمن لنا ان رجالا ونساء من مستويات اجتماعية وتعليمية متفاوتة سوف يتمثلون المعرفة السيكولوجية فيعدلون اتجاهاتهم واعتقاداتهم وسلوكهم نحو الاطفال . ولكن ثبت لنا الآن ان احدى الوسائل لتحقيق هذه العناية هى جماعة المناقشة ، التى تكتشف بطريقة منظمة ، ومن زاويتى البيت والمدرسة ، أمثلة واقعية لسلوك الطفل

ويجب أن تكون هذه الجماعات صغيرة ـ من ٨ الى ١٢ شخصا على الاكثر ـ وغير شكلية ، وأن تبادر بأسرع ما يمكن الى اشاعة جو من الصراحة التامة فى المناقشة . ولا يمكن أن يشيع مثل هذا الجو الا على نحو تدريجى اذ يشترك المجتمعون فى العمل ويكونون علاقات تسودها المعرفة والامن . والمعول الاكبر يكون على البراعة فى تكوين هذه الجماعة وفى ادارة مناقشاتها ، كما ان الوضع المثالى يقتضى أن يتولى الجماعة شخص متخصص فى علم النفس حتى يستطيع أن يقترح فى البداية موضوعات

(١) معظم ما يلى يقوم على أساس المعلومات التى تضمنها تقرير الاتحاد العالمى لمنظمات مهنة التدريس عن « التعاون بين الآباء والمعلمين » ، واشنطون ١٩٥٣ ، وتضمنتها دراسة أعدها خصيصا للمؤتمر الاتحاد الدولى لمنظمات الاسرة عن « التعاون بين الآباء وهيئة التدريس » .

معينة ، ويكون بمثابة المرجع ، والمرشـد ، كما يستطيع أن يبصر الجماعة — فى لباقة — بأثر علاقاتهم الشخصية المتبادلة فى مناقشاتهم واذا كان من المتعذر توفير مثل هؤلاء المتخصصين فلا ينبغى أن يحول ذلك دون نشأة هذه الجماعات فى نطاق جماعات الآباء والمعلمين

ولابد ان يضطلع أحد الاعضاء — وهوغالبا وانكان ليس دائما المعلم — بمهمة اختيـار موضـوع أو موضـوعين للمناقشة ، وبجمع المعلومات الضرورية عن نمو الطفل وعن امر آخر لا يقل أهمية عن ذلك ، الا وهو سيكولوجية الجماعات الصغيرة . هذا ويمكن أن نأخذ أفضل النقط لبداية المناقشة من أفلام وشرائح تختار بعناية ، وخصوصا ذلك اللون من الافلام ذى الخاتمة المفتوحة الذى يفضى على نحو مثير الى موقف عملى فى علاقة الوالد بالطفل ، أوالوالد بالمدرس ، أوالمدرس بالطفل ، ولكنه ينتهى قبل أن يقدم حلا لذلك الموقف

وميزة هذه الافلام والشرائح انها تصلح للعرض على جمهور كبير يمكن بعد ذلك ان يقسم الى جماعات صغيرة تقوم كل منها بمناقشته مناقشـة خاصة. كما انه ليس من المتعذر على هيئة التدريس بمدرسة ما أو على جمعية الآباء والمعلمين انتاج أفلام قصيرة من هذا النوع أو اعداد مسرحية مستوحاة من أحداث حياتهم اليومية ، وتسجيلها على جهاز تسجيـل تمتلـكه معظم المدارس

فى كل هذه الاعمال ، وسواء أكان قائد الجماعة أخصائيا نفسيا متمرنا ، أو معلما او والدا ، يجب ألا تقوم القيادة حتى فى المراحل الاولى بقـدر كبير من توجيه النشاط وجهة بعينها . ويجب انتهاز أول فرصة لترك الجماعة تنمى مناقشاتها وتوجهها على نحو جماعى

وقد ذهبت بعض جمعيات الآباء والمعلمين الى أبعد من ذلك فاصطنعت الطريقة التى يحلو لبعض الناس تسميتها بالسيكو — دراما أو السوسيو — دراما . وتقضى هذه الطريقة أساسا بأن يقوم الآباء والمدرسـون أنفسهم بتمثيل حوادث واقعية تستمد من علاقات الراشدين بعضهم ببعض أو من علاقات الراشدين بالاطفال ، وأن يؤدوا أدوارهم على نحو تلقائى وبدون جمهور ، بغية الحصول على الخبرة الانفعـالية الاصيلة التى تتضمنهـا الحوادث التى يمثلونها

هذه الطريقة اذا وجهت توجيها سليما ، وطبقتها جماعة اسـتطاعت تجاوز مرحلة الشعور بالذات التى تمر بها فى البداية ، فمن الممكن أن تكون ذات قيمة كبرى فى تكوين الافراد . كما أن من الممكن تطبيقها فضلا عن ذلك على المشاكل الـكثيرة فى علاقات المراهقين بأهليهم وبمعلميهم ، وأن يشترك فى التمثيل اشتراكا مباشرا المراهقون انفسهم ، وقد يمكن تطوير هـذه الطريقة بصورة أخرى ، مثل ذلك أن الجماعة بعد أن تفرغ من تأدية ومناقشة تمثيلية تلقائية من وضعها ، قد تضع لها النهـايات الممكنة ثم تعرضها كاملة على جمهور من الآباء للمناقشة

ولا شك ان نجاح هـذه الطرق يتوقف أولا على استعداد المشتركين لقبولها ، وهذا نفسه يتوقف من ناحيـة على المقاومات الشخصيـة والاتجاهات التى تحمى الذات ، كما يتوقف من ناحية أخرى على الانماط الحضارية التى تسود أمة او جماعة معينة . فبقدر ما يمس نشاط معين أعمال الراشد الانفعالية ، بقدر ما يتراءى له هذا النشاط خطرا عليه ، وبقدر ما تكون مقاومته له . والقاعدة فى مثل هذه الاحوال هى أن تسرع فى هوادة ، وتشجع فى لباقة ، قيام المناقشة الصريحة ، والسوسيو ـ دراما ، وما أشبه ذلك ولا تفرضها على الجماعة فرضا

هـذا وتوجد وسـائل اخرى يمكن أن نستخدمها كى نحمل الآباء على المشـاركة بأكثر من مجرد الاصغاء السلبى لمحاضرة ما . فكل لون من النشاط يحد من انعزال الاسرة الواحدة أو الوالد الواحد أو يجمع بين المعلم والمدرس فى عمل بناء ، يسهم اسهاما مبـاشرا فى توفير الصـحة النفسية فى حياة الراشد ، وبالتالى فى حيـاة الطفـل عن طريق غيرمباشر

ان أهم ما يفتقر اليه كثير من الراشدين هو كيف يؤدون عملا بناء ، وكيف ينخرطون مع آخرين فى نشاط موسيقى ، أو فنى ، وكيف يتعلمون ان يتعلموا ، وكيف يكتشفون ذلك الحماس والرضا الذى يغمر المرء عندما يفرغ من انتاج شىء خاص تام تحرمه الحياة اليومية من انتاجه ، يعنى هذا ان النشـاط الاجتماعى والثقـافى الذى تقوم به جماعة ناجحة من جماعات الآباء والمعلمين تضارع فى قيمتها النشاط التعليمى المباشر ، بل قد يكون هذا النشاط الاساس الضرورى لاى جهد تربوى صريح بفضـل الترويح والتهدئة التى يحدثها فى نفوس الاعضاء

٣ ـ مرافق شاملة

التنسيق

لقد اطلنا الحديث عن قيمة النشاط المشترك للمعلمين والآباء لان من الممكن لهذا النشاط ان يشمل الجزء الاكبر من فترة النمو عند الاطفال ، ولان من الممكن اعتباره تطبيقا عمليا لمبدأ مساعدة الاسرة على مساعدة نفسها ، بدون سلبها مسئولياتها وبدون خنق روح الابتكار عندها . هذا المبدأ هو الذى ينبغى ان يستهدى به النشاط التربوى للمؤسسات الاخرى التى تنشد الاستعانة بالخبرة الفنية فى توجيه الآباء أوالمدرسة.

فالمرافق الطبية والاجتماعية ، ومرافق التوجيه التعليمى والمهنى والنفسى، ورعاية صغار العمال فى الصناعة ، كل هذه مرافق يزداد الشعور بضرورتها يوما بعد آخر . ولكنها مع الاسف لايزال يعوزها قدر كبير من التنسيق والتكامل ، فضلا عن كونها تبذل قصارى جهدها فى الغالب لخدمة الحالات الفردية التى لحقها اضطراب او انحراف

اضف الى هذا أن طبيعة النظريات التى قامت عليها هذه المرافق تجعلها تسارع دائما الى الاضطلاع بمسئوليات هى من حق الآباء أو المعلمين وحدهم ، وبذلك تقوض بالخبرة الفنية الثقة التى كان ينبغى عليها أن توحدها عن طريق أدائها لوظيفتها التربوية على نطاق أوسع وأسلوب اكثر تعاونا وبناء . ولو استمرالحال على ما هو عليه ، وبخاصة اذا عمل كل من هذه المرافق فى عزلة عن الآخر كما هو حالها اليوم ، فان النتيجة ستكون أسوأ مما يتمخض عنه نظام الحرية الفردية ، ويجب أن يكون الاخصائى فى المقام الاول ، فردا كان أو مرفقا عاما ، بمثابة المستشار أو الناصح للآباء أو للمعلم ، هذا ما لم يستدع الامر علاجا فنيا خاصا كما فى حالة طفل مريض أو مصاب باضطراب شديد ، كما يجب أن تكون الغاية هى تمكين الام أو الاب أو مدير المدرسة أو المعلم ، أن يستخدم فى عمله بصورة مثمرة تلك المعرفة التى يكتسبها من الاخصائى ، ويجب أن تكون الغاية الاولى لاى مرفق من المرافق هى البناء والوقاية أولا ثم يأتى العلاج فى المقام الثانى

ولا بد فى هذا المقام من ان نلح على السلطات بأن تدرس كيفية تحقيق التناسق بين المرافق المختلفة ، ولا بد من توجيه الجهود نحو اقامة جهاز شامل يعمل لمصلحة الاطفال جميعا ، والسبيل الى ذلك هو أن يدرب المشتغلون سويا ، على العمل التربوى مع الآباء بوجه خاص ، وعلىالتفاهم والتعاون بين مختلف الوان التخصص . ففى مجال التربية توجد كثير من الاجراءات التى يمكن اتخاذها رسميا من أجل تشجيع قيام جمعيات للآباء والمعلمين وتوجيه هذه الجمعيات ، ولضمان شمول اعداد المعلمين

للدراسة العملية لبيوت الاطفال وحياة اسرهم ولطرق العمل مع الآباء . ويمكن أن يدعى ممثلون عن الآباء وعن المعلمين ليسهموا فى تقرير السياسات التربوية ، ولابد كذلك من اجراء وتحويل البحوث العملية المستمرة التى تتناول أهم الحاجات التربوية للمجتمع والنتائج التى تسفر عنها الطرق التربوية المعمول بها

ويجب أن يأتى فى المقام الاول الموضوع الآتى : كيف يمكن للمدرسة والبيت بتعاونهما سويا أن يضعا الاسس التى تضمن نجاح الزواج والابوة. من الممكن مثلا أن يقع الآباء فى أخطاء عدة عندما يقومون بعملية التربية دون أن يلحق بالابناء أذى دائم اذا هم ظلوا يبذلون المحبة لابنائهم ويشجعونهم وراعوا أن تكون معاملتهم لهم ثابتة غير متذبذبة . ولكن ذلك ليس بوسع عدد كبير من الآباء ، حتى ولو لم يكن هؤلاء الآباء « مشكلين » . وأن الخصال اللازمة لمن أكثر الخصال استعصاء على الاكتساب فى سن متأخرة وبطريقة ذهنية . فهى علامة الشخصية الناضجة نضجا كافيا ، الشخصية التى واجهت صعوبات نموها واستطاعت التكيف لهذه الصعوبات . ان التربية المجدية للآباء عملية طويلة متصلة ، فهى تبدأ قبل الرشد بكثير ، وغرضها تهيئة الشخص للزواج والابوة ، وهى تساعد الاب حديث العهد بالابوة ، والام حديثة العهد بالامومة ، على أن يفهما وينشرا بين شباب الاسرة كل المعارف الذهنية التى يضعها علم نمو الطفل تحت تصرفنا ، وذلك بصورة عملية وبروح تلقائية مخلصة

ان المشاكل التى تواجه الاخصائيين النفسيين والمربين وترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها هى ما يتصل بادراك وتأويل حضارة تتغير تغيرا سريعا ، وتطوير طرق مساعدة الرجال والنساء انفعاليا على استيعاب المعرفة التى يسفر عنها التغير ، وان عملا هذا شأنه يشمل خدمات مترابطة تقدمها هيئات عدة ، هيئات تحترم فردية الآباء أنفسهم وتعترف بمسئولياتهم كآباء تنتظمهم رابطة الزمالة المبدعة الفعالة ، وبذلك تتعاون معا على تدعيم ايمانهم بالابوة . وهذا يعنى ، فضلا عن ذلك ، ان كل من يتصل عمله بالاطفال واسر الاطفال — من ممرضات وممرضين ، وأطباء ، ومعلمين، واخصائيين اجتماعيين ، ورجال شرطة — مسئولون عن مهمة التربية ولا بد أن يحظوا بمران عملى سليم فى علم نفس الطفل وأن يحيطوا بقدر على الاقل من الدراسة النظرية لذلك العلم

الاساس الاجتماعى والاقتصادى

ان أجراء على النحو الذى أوجزناه لا يمكن أن تكون له جدوى حقيقية ما لم يتخذ فى اطار اجتماعى واقتصادى يحمى الاسرة الحقيقية ويعززها. وهكذا فبينما يتعذر على التنظيم الاجتماعى والصناعى ان يكفل للنساء حرية اتخاذ حياة البيت مهنة ، أو اختيار مهنة خارج البيت ، أو الجمع بين كليهما ، فلا بد من تمكين الام من البقاء مع اطفالها السنتين الاوليين

على الاقل من الحيـــاة ، فلا تضطر الى الابتعـــاد عنهم بحـكم الضرورة الاقتصادية . ويجب على الخصوص التحذير من استخدام بيوت الحضانة النهارية بالنسبة لاطفال السنة الاولى من العمر الا اذا استحال على الام أن ترعى الطفل بنفسها

واذا كان لابد ، لسبب ما ، من فصل الطفل عن أسرته فيجب اعتبار ذلك خطوة بالغة الخطورة ، خطوة لا ينبغى اتخاذها الا بعد استيفاء البحث عن أي وسائل اخرى ممكنة ، كما ان الانفصال يجب أن يكون أقصر مايمكن والا نألو جهدا فى سبيل اعادة الطفل الى والديه ، أون نعمل فى حالة عـــدم جدارة الوالدين . على مساعدتهما على اكتساب هذه الجدارة . واذا تعذر اعادة الطفـــل الى أسرته الطبيعية ، فلا بد من وضعه على وجه السرعة وباستمرار لدى أسرة بديلة ، واذا تعذر ذلك أيضا ، ففى مؤسسة تجرى على نظم عائلية حيث يجد الطفل بديلا حقيقيا عن الام . وحيث ان الاسرة المتصدعة الاركان أو التى تعوزها الجدارة تربة خصـــبة للاضـــطرابات الانفعالية ، والامراض النفسية ، والجرائم التى تنتقل الى الاجيال المتتابعة، فليس ثمة مناص أن يتركز العمـــل الادارى والتشريعى فى الوقاية ، وفى الاكتشاف المبكر لهذه الانحرافات وعلاجها بسرعة

***

وان صحة الاسرة لتتأثر تأثرا مباشرا بالعديد من الاجراءات الادارية التى لا يملك الافراد حيالها الا قليلا ، فاذا كانت السلطات مثلا معنيـــة بتوفير المساكن الملائمة ، فلا بد من أن تضع فى اعتبارها أن الاسرة الكبيرة لا ينبغى أن تعاقب على كبر حجمها ، أى لابد من أن تهتم بتوفير المسكن الملائم لها اهتمامها بتوفيره للأسرة الصغيرة ، أو للاسرة التى لا أطفال لها ، وأن يراعى فى العمارات السكنية الشروط اللازمة لتوفير احساس حقيقى بالجماعة ، فلا تكون الاسر معزولة (دون اعتداء على حرمتها) ، ولا يبعـد الاطفال عن محيطهم الطبيعى . ومشروع الاسكان الموفق هو الذى يتكون من جماعات صـــغيرة وتكون له سوقه الخاصـــة ومراكزه الترويحية والاجتماعية ، وأن تكون ملاعب للأطفال فيه قريبة وآمنة

وان مثل هذا المشروع يكون صورة لاحسن ظروف الحياة فى القرية مع ما للمدينة من مميزات الصحة ، والاقتصاد فى الجهد ، والنشاط الثقافى . وانه لمن قبيل تخيل المدينة المثلى أن نأمل فى اسكان أكثر من نسبة ضئيلة من أسر أوربا فى المستقبل القريب فى مثل هذه الاحوال المثالية ، ولو أن كثيرا من البلاد شرع فى عملية البناء فعلا . وانا نعتقد انه حتى فى ظل الاحوال السيئة التى تسود معظم المدن الاوربية الـكبرى يمكن عمـــل أشياء أكثر بتكاليف قليلة ، من أجل تعزيز الشعور بالجماعة لدى المجموعات الصغيرة من الاسر ، ومن اجل توفير مكان اللعب الملائم للاطفال الذين هم فى أشد الحاجة الى ذلك (١)

---

(١) من خير الامثلة على ذلك حركة « مركز الجماعة » فى الدول الاسكندنافية وفى المملكة المتحدة ، وتوفير « ملاعب المغامرة » ، للاطفال فى المناطق المزدحمة بالسكان ، أنظر :
Lody Allen, *Adventure Playgrounds*, King George Jubilee Trust 1953.

لقد شهدت العقود الاخيرة من العام الحالى كميات متزايدة من المال ، العام والخاص ، تنفق فى أوربا على محاولات لشفاء الامراض العقليـــة ، محاولات تتفاوت فى مدى نجاحها . فثم عيادات لارشـــاد الاطفـــال ، وعيـــادات للطب العقلى ، ووحدات لخدمة الاسرة ، وهيئـــات الخدمة الاجتماعية وعديد من المنظمات المماثلة ، وكلها تقوم بمحاولات لعلاج الامراض التى تنشأ على وجه الخصوص من اضطراب العلاقات ومن التوترات فى محيط الاسرة ، ولكن قلما يعمل أى شيء قبل أن يحدث الانهيار . ثم اذا بالثمن الذى يدفعه المجتمع من أجل شخص مصاب باضطراب شديد يصبح ثمنا باهظا حقا ، لا من حيث المال والجهد الفنى الضائع فحسب ، بل ومن حيث اتساع دائرة سوء التوافق والشفاء الموصولين

***

وانا لنجد فى كل أشكال الخدمة الاجتماعية ، وخصـــوصا حيث الامر خاص بالنمو الانفعالى السليم للأطفال ، ان الطن من الوقاية يكلفنا فى نهاية الامر اقل مما يكلفنا درهم واحد من العلاج ، هذا فضلا عن أن حصيلته تشمل المجتمع بأسره . وان العمل الوقائى والبنائى فى الصحة العقليـــة يتطلب تفكيرا متناســـقا من جانب جميع المهتمين بالاسرة ســـواء أكانوا اداريين ، أو مهندسين ، أو معلمين ، أو اخصائيين نفسيين ، أو أطباء ، أو خبراء فى التخطيط الاجتماعى ، أو مشرعين . ولا يمكن أن نضمن نموا سليما لاى مجتمع باتخاذ مجموعة محدودة من الاجراءات ، ولا بتعيـــين حفنة من الخبراء . ولـكن الامر يتطلب فضلا عن الخبراء والمعدات لعلاج الافراد العصابيين أو غير المتوافقين ، أن ندرك اذ نعمل أن لـكل اجـراء اجتماعى أثره فى حياة الاسرة ، ومن خلال الاسرة ، فى نمو الجيـل التالى من الآباء

المراجع

ANDERSEN, O. *et al. Hjem og born.* Kobenhavn, J.H. Schulz Forlag, 1947, 216 p.
ANSHEN, R.N. *The family, its function and destiny.* New York, Harper, 1948. 44 p.
ARLITT, A.H. *Family relationships.* New York & London, McGraw Hill 1942. 277 p.
BAYLEY, N. *Mental growth during the first three years; a developmental study of sixty-one children by repeated tests; from the Institute of Child Welfare, University of California.* Provincetown, Mass., Journal Press, 1933. 92 p.
BENEDICT, R. *Patterns of culture.* Boston & New York, Houghton Mifflin, 1934. 290 p.
BENJAMIN, Z. *The young child and his parents.* London, University of London Press, 1947. 156 p.
BERGE, A. *Education familiale.* Paris, Aubier, Ed. Montaigne, 1936, 254 p.
———, *Les défauts de l'enfant.* Paris, Aubier, Ed. Montaigne, 1953. 220 p.
BLACKBURN, J. *Psychology and the social pattern.* London, K. Paul, Trench, Trubner, 1945. 157 p.
BOER, H. de. *Gezin en school ; referaat gehouden op de Grondslagenconferentie van het Christelijk onderwijs te Birkhoven op 31 Oct. 1947.* 's-Gravenhage, Boekencentrum, 1948, 31 p.
BONNARDOT, J. *La collaboration des parents avec l'école.* Lyon, Ed. de la Maison Heureuse, 1933. 64 p.
BOURGUIN, F. *La protection sociale de l'enfant en France.* Paris, Masson, 1938. 184 p.
BOVET, P. *Famille... Quelle famille ?* Lausanne, La Concorde, 1942. 14 p.
BOWLEY, A.H. *The problem of family life.* 2nd ed. Edinburgh, E. & S. Livingstone, 1948. 99 p.
BRULE, H. *Le rôle de la femme dans l'éducation familiale et sociale.* Paris, Foucher 1950. 132 p.
BURLINGHAM, D. and FREUD, A. *Infants without families.* New Kork, International University Press, 1944, 128 p.
CHAMBRE, P. *Une école de parents.* Paris, Les Presses d'Ile de France, 64 p.
CHORUS, A. « Zuigeling en kleuter », in Rutten, F.J. Th. *Jaren der Jeugd* vol. I. Heemstede, De Toorts, 1942.
COHEN, E.W. *English social service.* London, G. Allen & Unwin, 1949. 170 p.
CONFERENCE OF EDUCATIONAL ASSOCIATIONS. *Annual report 1949; home and school.* London, Conference Office, 169 Strand, W.C.2, 1949.
Economie, psychologie dans la vie familiale. Journées familiales internationales, Rome, Sept. 1949. Paris, Union Internationale des Organismes Familiaux. 134 p.
EDGE, P. *Some parents' questions answered.* London, Faber & Faber, 1946. 76 p.
Enfance et famille. IVe Congrès du Bureau international catholique de l'enfance à Constance. Paris, Ed. Fleurus, 1953. 127 p.
EVELYN, K. E. D. *Individual parent-teacher conferences.* New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia Univrsity, 1945.
FERRIERE, A. *L'éducation dans la famille.* 4e éd. Lausanne, Ed. du Secrétariat romand d'hygiène sociale et morale, 1935. 98 p.
Vers une classification naturelle des types psychologiques. Nice, Ed. des Cahiers Astrologiques, 1943. 75 p.
FLUGEL. J.C. *The psycho-analytic study of the family.* 4th ed. London, Hogarth Press, 1939. 259 p.
GERRITSMA, W.E. De school, orders, besturen, onderwizers, Zeist, Gereformeed Schoolverbend

CONTCHAROV, N.K. *Zakladu pedagogiky*. Moskva, Staine Nakladatel'stve. 1950. 409 p.
HART, I.K. *Education in the humene community*. New York, Harper, 1951. 172 p.
ILLINGWORTH, R.S. *The normal child: some problems of the first three years of life and their treatment*. London, J. and A. Churchill, 1952.
ISAACS, S. *Coscerning children* [pamphlets] nos. 3 - 7. London. Univ. of London Institute of Education, and the Home and School Council of Great Britain, 1937.
KATHOLIEKE CENTRALE VERENIGING VOOR GEESTELIJKE VOLKS-GEZONDHEID. *De geestelijke gezondheid van het gezin. Verslag van de jaarvergadering op 30 Mei* 1949. Utrecht, De Vereniging, 1949. 88 p.
KOHNSTAMM, P. *Schepper en schepping*. Vol. II. *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem, F. Bohn, 1929.
KREVELEN, D.A. VAN. *Het enige kind; bijdrage tot de psychologie en psychopathologie van het kind*. Utrecht, J. Bijleveld, 1946. 374 p.
LACROIX, J. *Force et faibleasse de la famille*. Paris, Editions du Seuil, 1949. 159 p.
LEBEL, R. *L'enfant dans la famille*. Paris, J. Oliven 1952. 191 p.
LIDBETTER, E. J. *Heredity and the social problem group*. London, E. Arnold, 1933. 160 p
LINDNER, R.M. & SELIGER, R.V. *Handbook of correctionnal psychology*. New York, Philosophical Library, 1947. 691 p.
MEILI, R. « Beobachtungen über charakterologisch relevante Verhaltensweisen im dritten und vierten Lebensmonat», *Rev. suisse Psych*. 1953, vol. 12, no. 4, p. 257-75.
MENUT, G.C. *La dissociation familiale et les troubles du caractère chez l'enfant*. Paris, Ed. Familiales de France, 1943. 108 p.
NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. « Nature and nurture», *27th Yearbook*. Bloomington, III., Public Publishing Co., 1928. 2 vols.
NORVIG, A.M. *Det sunde barn og dets foraeldre*. 2. udg Kobenhavn, E, Munksgaard, 1941, 208 p.
PARENTS' GUILD. *Parents working together*. London. Central Council of Parents' Guid, 1946
PEYSSARD, L. *La famille regarde l'école*. Paris, Ed. Familiales de France, 1946 109 p.
PRO JUVENTUTE. *Bericht über den Kongress Jugend und Familie*. Zürich, Zentralsekretariat Pro Juventure, 1942. 112 p.
RADKE, M.J. *The relation of perental authority to children's behavior and attitudes* (The Institute of Child Welfare, *Monograph series*, no. 22). Minneapolis, University of Minnesota Press, 1946. 123 p.
RIBBLE, M.A. *The rights of infants*. New York, Columbia University Press, 1943.
SAYLES, M.B. *Substitute parents; a study of foster parents*. New York & London The Commonwealth Fund; Oxford University Press, 1936, 309 p.
SCHIFF, H. *Elternfehler - Kinderschicksal; Formen der Fehlerziehung*. Wien, Braumüller, 1948. 104 p.
SCHMID, H. *Die Pädagogische Situation in der Kinderreichen Familie*. Dissectation, Freiburg, Schwarzenbach, 1948. 198 p.
TICHELEN, H. VAN. *Huis en school*. Gent, Boekh. Plombaut-Fecheyr, 1946. 195 p.
VIEHWEG, W. *Die Schule als Funktion der Gesellschaft*. Darmstadt, Schröter,
WALLASEY EDUCATION COMMITTEE. «Children growing up», *Your child at school (Guidance for Parents*, pambplet no. 14). Wallasev. WEC. 1953 12 p.
WALLER, W. *The family; a dynamic interpretation*. New York, The Cordon, 1938.
WATERINK, J. *De school aan de ouders*. Delft W. D. Meinema.
ZIMMERMAN, C.C. *The family of tomorrow. The cultural crisis and the way out*. New York, Harper, 1949, 256 p.

الفصل الثالث

التربية قبل سن المدرسة (١)

الحاجات الاجتماعية

ان الاسرة الحديثة غير الكاملة ، بحيزها الضيق وبيئتها الحضرية ، لا تستطيع عادة أن توفر لاطفالها كل ما يحتاجونه جسميا ونفسيا كي يكتمل نموهم الشخصى . ففى القرية الريفية حيث مجال اللعب رحب ، ومواد اللعب الطبيعية متوفرة ، من رمل الى ماء الى طين الى خشب فى بيئة خالية من المخاطر الشديدة ، وحيث يجد الطفل نفسه وسط جماعة من الاطفال دون سن المدرسة ، فان كثيرا من حاجات الطفل تلقى اشباعا طبيعيا . أما طفل المدينة ففى وضع جد مختلف . ففى داخل الجدران يكون مجال اللعب محدودا فى اغلب الاحيان ، بل قد لا يكون له وجود فى كثير من البيوت . ورغبة الطفل فى تجربة البيئة تحدها الحاجة الى النظافة والنظام ، وهى أمور لا يستطيع الطفل أن يعقلها . وفى خارج البيت بيئة خطرة ، ويشتد خطرها عليه ان هو ابتعد عن البيت ، بل قد يتعذر عليه اى اتصال بغيره من الاطفال أو بكبار غير والديه . ومن أجل هذا كانت مدرسة الحضانة ، بما تهيئه للطفل من مجال ومواد للعب وأقران ، تعويضا ضروريا عن القيود التى تفرضها الظروف الحضرية . وهذا لا يعنى ان مدرسة الحضانة ضرورية لجميع الاطفال ، أو أن الهدف يجب أن يكون ابعاد كل طفل عن أسرته كل ساعات يقظته ، أو حتى معظمها

التربية قبل سن المدرسة فى أوربا

ان صورة التربية المنظمة فى أوربا قبل سن المدرسة يشوبها الابهام ، كما أن التعارض واضح بين الاهداف الضمنية أو الصريحة لكثير من المؤسسات التى توفر الرعاية النهارية لصغار الاطفال . ففى كثير من البلاد انبثقت مدرسة الحضانة أو روضة الاطفال عن مركز رعاية الطفل ،

(١) هذا الفصل وان كان يستند بوجه عام على مناقشات المجموعة رقم (١) الا انه يقتبس كثيرا فى الجزء الاول (اقتباسا لفظيا فى كثير من الاحيان) من دليل المناقشة الذى قدمه للمؤتمر H. Aebli ومكتب الطفولة الدولى الكاثوليكى

وما زالت تحتفظ بوظيفته بل وتخضع لهذه الوظيفة خضوعا تاما .. تلك الوظيفة التى هى تقديم المساعدة الاجتماعية للأطفال الذين لا تستطيع امهاتهم رعايتهم قبل سنى المدرسة . وفى بلاد اخرى ، وهى عادة أحسن حالا من الناحية الاقتصادية ، تقتصر مدرسة الحضانة أو روضة الاطفال على تربية الاطفال منذ سن الثالثة او الرابعة حتى بداية التعليم الالزامى. وكثير من مؤسسات اطفال المرحلة السابقة على المدرسة تجمع من الناحية العملية بين وظيفة التربية ووظيفة الرعاية البدنية والاجتماعية ، وبعض المؤسسات ، كما فى فرنسا مثلا ، يكون بها طائفتان مختلفتان من المسئولين ، واحدة للاضطلاع بمهمة التربية قبل سن المدرسة لفترة قصيرة نسبيا من النهار ، والاخرى لضمان رعاية الاطفال منذ الصباح الباكر حتى انتهاء يوم العمل بالنسبة للأمهات

وعلى الرغم من أن التمييز بينهما قد يكون مستحيلا من الناحية العملية ، الا انه لابد من بيان الفرق الجوهرى بين مفهوم مؤسسة رعاية الطفل ومفهوم مدرسة الحضانة او روضة الاطفال أو مدرسة صغار الاطفال بمعناها الحقيقى . فالاولى تركز اهتمامها أولا على رعاية الصغار من الاطفال من الناحية الجسمية ، وكذلك الاطفال دون سن الثانية فى كثير من الاحيان ، ولا تؤدى عملا تربويا الا على نحو عرضى ، ويندر أن يكون القائمون بالعمل فيها قد تدربوا على الاعمال التربوية . أما الثانية ، أى مدرسة الحضانة أو روضة الاطفال فمهمتها الاساسية هى التربية ، وغرضها هو ايجاد بيئة ومشتغلين ذوى مران خاص يكرسون جهدهم لتزويد الاطفال بما هم فى حاجة اليه من خدمات نفسية وتربوية ، وبذلك يعززون التربية والرعاية البدنية التى تبذلها الام للطفل فى المنزل ، دون أن يحلوا محلها ..

واذا كان هذا هو هدف مدرسة الحضانة أو روضة الاطفال ، فلا ينبغى ان تشغل من وقت الطفل اكثر من ساعات قلائل .. على انها قد تضطر الى الاضلاع بأعباء ليست من اختصاصها ، وذلك لضرورات اقتصادية واجتماعية ينبغى معالجتها من اصولها بوسائل اخرى . بل ان الحاجة الى جهودها التربوية الصرفة ومدى هذه الجهود ، لا يتوقفان فقط على الحالة الاقتصادية للوالدين .. بل يتوقفان أيضا على كفايتهما ، وعلى كفاية الام بوجه خاص فى تربية الاطفال قبل أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية

ويجدر بنا فى هذا المقام أن ننبه الى ان اى اجراء من شأنه أن يفصل الطفل عن أمه قبل سن الثالثة انما هو اجراء يسيىء الى النمو العقلى والانفعالى للطفل . ومن الافضل أن تتخذ الاجراءات الاجتماعية والاقتصادية التى تكفل للأم التفرغ لرعاية طفلها طوال السنتين الاوليين او الثلاث سنوات الاولى على الاقل ، والتى تعينها حيث يلزم ذلك على اداء هذه المهمة . فمثل هذه الاجراءات اجدى من توفير مراكز رعاية الطفل بغية تشجيع الام على استئناف عملها بمجرد أن تستعيد القدرة على ذلك بعد ولادة طفلها

وبالمثل فان تشجيع قيام الاسرة الكبيرة العدد عن طريق المنح المالية وغيرها من وسائل اذا لم تقترن فى الوقت نفسه بالاجراءات الاجتماعية التى توفر للأسرة الظروف الضرورية لتربية اطفالها ، قد تؤدى الى زيادة سوء التوافق فى المجتمع . فالام المنهوكة القوى ، الضيقة الصدر ، والمسكن المزدحم على ضيقه ، وضآلة مجال اللعب خارج البيت ، هذه الظروف السيئة وما شابهها تولد الشقاق فى الحياة الزوجية ، كما تفضى الى أساليب الكبت فى التربية ، وتسفر فى نهاية الامر عن مختلف أشكال القلق الاجتماعى ، والاضطراب النفسى ، والجنوح . وان ابعاد الاطفال الصغار عن هذه الظروف لفترات طويلة أمر ضرورى الا انه ملطف فحسب وليس علاجا

ثم ان هذا ايضا اجراء اجتماعى يختلف فى صورته عن العمل المقصود من مدرسة الحضانة . فبالنسبة لعدد كبير من أطفال أوربا وعلى الاخص أولئك الذين يعيشون فى بيوت مزدحمة بالمدن الكبرى ، بل وبالنسبة للذين يعيشون فى مساكن الطبقة الوسطى حيث الظروف المعيشية قد تكون ممتازة ماديا ، تكون خبرة الثلاث أو الاربع ساعات مع جماعة من الاقران فى جو هادىء ومجال رحب اجراء اضافيا لابد منه لضمان سلامة نمو الاطفال . ومع ذلك فما أقل البلاد التى توفر ذلك بالقدر الملائم ، ومرجع ذلك الى أن الحاجة غير ملموسة من ناحية ، والى ان هذا اللون من التربية من ناحية أخرى يكلف الكثير من حيث المكان ، والمتخصصين والمعدات

ومن الصعب الحصول على تقديرات موثوق بها لنسبة الاطفال بين سن الثالثة وسن الخامسة أو السادسة الذين يحضرون مثل هذا النوع من المدارس ، ولكن علينا اذ نقرأ السطور التالية أن نتنبه الى أن النسبة لا تتجاوز ٦ ٪ الا فى عدد قليل من البلاد وانها فى معظم البلاد تبلغ من ١٠ الى ١٥ فى المائة (١) . وفضلا عن ذلك فان الارقام الاجمالية تخفى الحقيقة الآتية ، وهى انه فى انجلترا مثلا أو فى غيرها من البلاد ، تخصص الاماكن الخالية فى مدارس الحضانة التى تنفق عليها الدولة للأطفال الذين تحتم ظروف أسرهم بذل أى شكل من أشكال الرعاية اليومية لهم ، أو ان المدارس نفسها تقام فى المناطق الفقيرة

ومن ناحية اخرى ، نجد فى كثير من البلاد ان دور الحضانة ورياض

---

(١) هذه الارقام مشتقة من البيانات الواردة فى
The World Handbook of Educational Organization and Statistics. Paris, Unesco, 1951.

وفى تقرير عن « التربية قبل سن المدرسة فى العالم » أعدته للمؤتمر المنظمة الدولية للتربية فى الطفولة المبكرة » ويبدو ان النسب الواردة هنا – كما هو متوقع – متناسبة بشكل عام مع كثافة السكان . فبلجيكا مثلا حيث كثافة السكان تبلغ فى الكيلومتر المربع ٢٨٤ نسمة (١٩٥١) نجد أن ٦٥ ٪ من مجموعة السن – ٣ – ٤ توجد فى دور الحضانة ، أما فى فرنسا حيث متوسط الكثافة ٧٧ للكيلو المربع فان هذه النسبة هى ٢٠٪ ، وفى النرويج (كثافة السكان ٩٠ للكيلو المربع) تقل عن ٣ ٪

الأطفال التى تديرها وتنفق عليها هيئات خاصة تقبل اطفـالا ، ذووهم فى ظروف اقتصادية مواتية . أما الاطفـال بين هذين الطرفين بما لهم من حاجات لا تقل عن حاجات الفئتين الاخريين من الاطفال وان اختلفت عنها ، فقد لا يتوفر لهم الا القليل من هذه المدارس أو قد لا تتوفر لهم على الاطلاق

وسنعنى فيما يلى ـ على الرغم مما قد يؤدى اليه ذلك من خلط ـ بطرق مواجهة بعض حاجات الاطفال الملحة فى الفترة السابقة على بداية التعليم الالزامى سواء أكانت تلك الحاجات انفعالية أو عقلية أواجتماعية. فقليل من الاطفال من يحظى : اليوم بظروف نمو مثالية فى أسرة كبيرة تحيا فى منزل رحب تحيطه حديقة ، أسرة تترأسها أم مستنيرة لديها من الوقت والجهد ما يكفى لتربية اطفالها . وان معظم الاطفال محرومون حتى من الفرص التكميلية التى توفرها مدرسة الحضانة

الا انه ما أكثر ما يستطيع الاهل أن يفعلوه ـ مهما كانت صـعوبات المكان والزمان ـ كى يحققوا لاطفـالهم نموا انفعـاليا وعقليا متزنا ـ ان ساعدناهم على تنمية بصرهم بحاجاتهم ، وبراعتهم فى مواجهتها . ولهذا فقد تعمدنا عند مناقشة مشكلة التربية قبل مرحلة المدرسة الربط بين مهمة البيت ومهمة المدرسة ، وبين مهمة الام ومهمة المعلمة بمدرسـة الحضانة ، فكثيرا ما يتعين على الام أن تضطلع بالمهمتين على أتم وجـه ممكن . هذا فضلا عن ان مهمة دار الحضانة لا تتحقق بصورة كاملة حتى اذا كانت توفر للاطفال الذين يعهدون اليها بالرعاية النفسية والتربوية الا اذا قبلت فى الوقت عينه الاضطلاع بدور ايجابى فى معاونة الاهـل على تنمية قدرتهم التربوية

التنشئة الاجتماعية

فى الفترة الواقعة بين الميلاد والسنة الخامسة أو السادسة من العمر يكون على الطفل النامى أن يحقق قدرا كبيرا من التطور فى نموه الانفعالى والذهنى والجسمى اذا أريد له فيما بعد أن يحقق امكانياته . وكثير من ضروب هذا التطور كالحبو والمشى مثلا تتحقق عن طريق عمليات النضج الفسيولوجى بصفة رئيسية ، بينما لا تحدث ضروب أخرى مثـل تعلم المشى تحت تأثير اجتماعى نتيجة للنضج . وكل مظهر من مظاهر النمو المبكر للطفل ، وكذلك كل تطور يحققه يصطبغ باتجاهات المحيطين به . ومن الممكن معاونته فى نموه بطرق كثـيرة شتى يختـلف تأثيرها على الاتجاهات التى يتخذها حيـال نفسه وحيال الآخرين . وعلى تشكيل حياته فى مستقبل أيامه

ولهذا فهناك دائما عنصر اجتماعى حتى فى النواحى التى يبـدو أنها مرتبطة بالنضج وحده . وكلما ازداد حجم المجتمعـات البشرية وقلت عزلتها فى نفس الوقت تزايدت الضرورة الى تحقيق الذات فى مجال يهتم

اشد الاهتمام بالحاجة الى الاسهام فى حياة المجتمع فى مجموعه وتطوره . ومن ثم كان أبلغ الواجبات أهميـة من وجهـة نظر المجتمع هو تشكيل نزعات الطفل البدائية الانانية تشكيلا اجتماعيا فى المراحـل الاولى من حياته ، والطفل منذ الثانية على الاقل يستطيع عادة أن يتكلم وبالتالى يكون قابلا لتلقى مزيد من التأثيرات التربوية المركزة من الام . وينبغى أن يتم على يديها حصوله على أساسيات التربية فى ناحية السلوك الخلقى، وأن يتعلم كيف يتعاون مع الغير ، وكيف لا يستأثر لنفسه دون غيره من الصغار أو الكبار من اخوته واخواته وكذلك أبويه بالاشياء والاشخاص

ان الاتجاهات الخلقية والاجتماعية لا تكتسب بصورة تلقائية من مجرد التفاعل الاجتماعى بل انها حصيلة للتربية وبخاصة للخبرة الاجتماعية فى نطاق جماعات الاطفال الذين يلعبون أمام الام أو معلمة دار الحضانة التى لا تعمل على تنظيم السلوك فحسب بل وعلى تفسـير المعايير الخلقيـة للمجتمع ايضا . فالطفل عليه أن يتعلم احترام حقوق الآخرين وأن يتواءم مع الضروريات التى كثيرا ما تتعارض مع رغباته الانانية . وعليه أن يصل بثبات الى أنواع متزايدة التعقيد من الخبرة ، وأن يميز بين المواقف التى ينبغى عليه فيها أن يتخلى عن احدى رغباته أو يعدلها حتى يتمشى مع الحياة فى الجماعة والمواقف التى يجدر به فيها أن يدافع عن حقوقه

والاسرة هى أولى الجماعات التى يحدث فى نطاقها مثل هـذا الاخـذ والعطاء . واذا كانت الاسرة كاملة نسبيا فانها تصبح مجتمعا طبيعيا يتيح له الـكثير من الخبرات الاخرى المتصلة بعلاقات المساواة وتدرج المنزلة. وباتساع نطاق خبرات الطفل يزداد اتصاله بالجماعات الاسرية الاخـرى فيتصل بجيرانه من الاطفال المتقاربين له فى السن ، ثم تتفتح أمامه بعـد ذلك بيئات أخرى مختلفة أكثر اتساعا كالفصل فى دار الحضانة أو روضة الاطفال او المدرسة الابتدائية ، وهذه البيئـات الاخيرة وبخاصـة بيئة المدرسة الابتدائية تختلف عن الاسرة اذ يقل فى العلاقات السائدة فيهـا العنصر الشخصى ودرجة التركيز ، بينما ينصب التأكيد على العـلاقات بين الاقران

غير أن الطفل الصغير لا يستطيع مع ذلك ان يتصور جماعة كبيرة حتى لو كانت هذه الجماعة على درجة بسيطة من التعقيد مثل القرية أو الضاحية ، ولكنه يستطيع أن يخبر ويفهم العلاقات المباشرة بين جماعة صـغيرة من الاصدقاء أو تلاميذ الفصل يتراوح عددها بين ١٠ و ١٥ (١) من الزملاء من نفس سنه ، ومن ثم يمكن الانتقال به بالتدريج الى وحـدات أكبر . وفى مثل هذا المجال من الخبرات التدريجية الذى يبـدأ بالتنشئـة

(١) ان فصلا يضم ٤٠ أو حتى ٦٠ طفلا فى دار الحضانة لاقيمة له فى التربية فى المرحلة السابقة على المدرسة كوسيلة للتدريب الاجتماعى بالنسـبة للاطفال الذين يبلغـون الثالثة أو الرابعة من عمرهم . وفى مدارس أوروبا تتراوح نسبة التلاميذ الى المدرس بين مدرسة واحدة لكل ٥٩ تلميذا الى مدرسة لكل ١٨ . وفى كثير من البلاد يعاون المدرسة فى عملها مربيات أو متطوعات من الامهات على الرغم من ان معلمة الحضانة المتدربة تـستطيع ان تعنى بثلاثين طفلا أو أكثر

الاجتماعية عن طريق العلاقة بالابوين والاخوات يتعلم الطفل كيف يوجه نفسه نحو الآخرين بصورة أكثر اكتمالا ، وكيف يضع الاساس لفكرته عن نفسه من حيث علاقته بالمجتمع ، وكيف يكتسب الاتجاهات الخلقية والاساليب التى تساعده على أن يعيش فى انسجام مع غيره من الصغار والكبار خارج نطاق الاسرة الضيق

ومهما كان البيت ممتازا تتوفر فيه وسائل اشباع كثير من رغبات الطفل الشخصية ، فانه لايستطيع الا فى ظروف استثنائية وبقدر كبير من التدبير وانكار الذات من ناحية الام أن يوفر للطفل مثل هذه الخبرة الاجتماعية المتدرجة . كما أن قوة الروابط التى تربط الطفل بأسرته حتى ما تجاوز منها الابوين المباشرين تتضمن عنصرا من العزلة قد يسهم فى اقامة العوائق فى سبيل العلاقات الشخصية بدلا من أن يساعد على التغلب عليها

وفى سن دخول دار الحضانة (وهى ما بين ٣ و ٤ سنوات فى معظم البلاد) نجد ان الطفل لايزال بطبعه مركزى الذات يكاد لايستسلم الا لنزعاته الخاصة ويكون الجانب الاجتماعى فى اتجاهاته مرتبطا بالكبار

ولقد جاءت نتائج البحوث الحديثة مؤيدة للنتائج التى توصل اليها « بياجيه » (١) فى دراسة مبكرة له على الرغم من أن هذه الدراسة قامت على نوع النشاط الذى نادت به (منتسورى) ، فحتى سن الثالثة أو ما يقرب منها فان الطفل ـ الا اذا كان ناضجا بدرجة ملحوظة وكانت تربيته المبكرة قد وفرت له فرصا غير عادية ـ يندر أن يكون قادرا على أن يشترك فى لعب تعاونى ، ويكون النشاط السائد لديه هو النشاط الفردى والذى يقوم به جنبا الى جنب مع غيره . ومع ذلك ففيما حول الثالثة يبدأ الطفل فى السير قدما نحو التكامل الاجتماعى بصورة ملحوظة . وفى خلال السنتين أو الثلاث السنوات التالية يزداد اسهامه فى اللعب التعاونى والمشترك ويتكرر ، الامر الذى تبين انه يبلغ ذروته فيما بين الخامسة والسابعة (٢)

---

(١) J. Piaget, «Le Langage et La pensée chez l'enfant», Neuchâtel, Delachaux et Niasdé 1924.

ولنفس المؤلف *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924.

وانظر أيضا نقد C. Bühler فى : *Kéndheit und Jugend*, 3rd. ed, Leipzig, 1931, p. 161

وكذلك نقد M. Muchow فى : «Pszchologische Probleme der Früher. Erziehung», *Akademie gemeinnülziger Wissenschafer zu Erfurt, Ableilung für Emiehungsurssenschaft und Jugendkunde* No. 19. Verlag Stenger, Erfurt 1929, p: 54 ff: ; W: Hansen, *Die Enlwicklung dee Kindlichen Weltbildes* müncher, Kosel u Puslet, 1938 and 1949. p: 114

(٢) C. and W. Stern. *Die Kindersprache*. 4th ed., Leipzig, J.A. Barth, 1928 ; 1928;

S. Isaacs Social Development in Young Children, London, Routledge, 1933. ولنفس المؤلفة *Intellectual Growth in Young Children*. 1930.

ان السلوك الاجتماعى والاساس الاخلاقى الذى يقوم عليه متعلم الى حد كبير كما سبق القول . وفى الظروف المثالية ، وبخاصة عندما يكون الطفل عضوا فى أسرة كبيرة فى بيئة تتيح له فرص الاتصال بالاطفال خارج نطاق الجماعة المباشرة من الاخوة والاخوات يتم هذا التعلم تلقائيا بدرجة ما تحت ارشاد الام والاب . أما فى حالة عدم توفر مثل هذه الفرص فان على دار الحضانة أن تقوم بدور هام فى تنمية هـذا السلوك (١) ، فمجرد اتصـال الطفل بأقران له ييسر له فرصا عدة للتعليم الاجتماعى

ويقترح (هتزر) (٢) — على اساس دراساته الكمية للحاجات الاجتماعية لمختلف الاطفال — أن يوضع الاطفال فى جماعات اللعب المختلفة وفقا لنوع السلوك الاجتماعى الذى ينبغى تعهده فيهم . وقد تـكون الام أو المعلمة فى دار الحضانة أكثر ايجابية فى هذا الشأن ، فهى لا تستطيع تهيئة الظروف فحسب بل انها تستطيع ايضا أن تساعد الطفل على الانتقال من مركزية الذات الى ضروب النشاط التعـاونى المشـترك الذى تتحكم فيه القواعد المشتركة التى يفهمها الطفل ويتقبلها دون ضـغط أو اكراه . كما ان ملاحظاتها على السلوك الاجتماعى للاطفـال واستجاباتها له ، وكذلك الطرق التى تشجعهم بها على التعاون والتضحية ، وأساليب فضـها لخصوماتهم ، وثناؤها عليهم او تأنيبها لهم ، وحتى الاسئلة التى تلقيها عليهم ، كل ذلك يتضمن تدريبا لاطفالها على السلوك وتنظيما له

وبالاضـافة الى الخبرة الاجتماعية المحسوسة والموجهة التى يكتسبها الاطفال عن طريق الاتصال ببعضهم ببعض تحت توجيهها ، فانها تستطيع أن تساعدهم على ان يألفوا ما قد يكون غريبا عليهم من الناس والاشياء ، ولقد أصبح من وظيفة دار الحضانة — والمدرسة الابتدائية — الممتازة أن تخرج الاطفال من أسوار البيت أو المدرسة من حين لآخر ، وتثير اهتمامهم بنشاط الغير ، كما تدعو الكبار من الخارج لزيارة المدرسة . واذا كان

---

(١) H. Hetzer : «Das volkstümliche kinderspiel». *Wiener Arb. Zpäd.* Psycol. 1927, No. 6, M. Parten, « An Analysis of Social Participation, Leadership and other Factors in Pre-school Play Groups » (Unpublished ph.D. Thesis, Univ. of Minnesota, 1929).

وقد نشر المؤلف النتائج التى توصل اليها فى المقالات الآتية :

«Social Participation among Pre-school Children». *J. Abn. Soc. Psy.* 1933, 27, 330-40.
«Social Play among Pre-School Children», *J. Abn. Soc. psychol.* 1933, 28 136-47 ;

ويجد القارىء ملخصا لرسالته فى :

R.G. Barhes et al., *Child Behaviour and Development.* N.Y., Ma Graw. Hill, 1943, p. 209-25;

C. Buhler, Kindkeit und Jugend. op. cit.; L.A. Hattwick and M. K. Sanders, «Age Differences in Rehaviour at the Nursery School Level», Child Development. 1938, 9, 27-47 :

W. Hansen Loc. cit p. 14-347 «Das Spiel in der Fruhphase der Kindheit.

(٢) K.L. MaLauchlin, «Kinderaarden Education». *Encyclopedig of Educational*

K.L. MaLauchlin, «Kindergarden Education». *Encyclopedia of Educational Research* (rev. ed.) Ed. by W.S. Monroe. N.Y., Maemillan, 1950, p. 47—5b:

بالجوار أشخاص أجانب فان المعلمة تحاول دعوتهم الى إنشــاء علاقات ودية مع أطفالها . كذلك يستطيع صغار الاطفــال أن يعرفوا عن طريق الصور والقصص كيف يعيش الاسكيمو والافريقيون مثلا ، وأن يتعلموا عن طريق ترديدهم بلغتهم الاصلية أغانى البلاد الاخرى ، ان الشــعوب المختلفة تستخدم كلمات مختلفة للتعبير عن نفس الاشياء

ومن المغالاة أن نقول بامكان تدريب الاطفال فى دار الحضانة على التفاهم الدولى بمعناه الــكامل . غير ان المدرسة تستطيع بجعل الغريب مالوفا ان تساعد على الاقلال من استجابات التخوف والعدوان التى يستثيرها الاغراب ، وأن تربط بصورة ايجابية بين التشكيل الاجتماعى لصــغار الاطفال واكتساب الاتجاهات الطيبة نحو الآخرين . ومع ذلك ينبغى أن نصر على أن الدور الاساسى للبيت ودار الحضانة فى تنمية التفاهم الدولى يتكون فى هذه المرحلة المبكرة من بناء اتجاه حسن النية نحو الغير، ويتطلب تحقيق ذلك بصورة أســاسية تعليم الاطفال تكوين علاقات طيبة برفاقهم فى اللعب اكثر مما يتطلب تزويدهم بمعلومات مختلفــة عن الشــعوب الاخرى (١)

الامن والاستقلال النفسى

غير ان النمو الاجتماعى للطفل ليس مجرد ثمرة لخبراته مع الآخرين ؛ بل لابد من تمهيد الطريق له باشباع الحاجات الاخرى بصورة وثيدة . فمنذ لحظة الميلاد يتضمن التقدم النفسى السوى تمايزا متزايدا للذات عما يحيط بها من أشخاص واشياء ، وتمييزا مستمرا واكثر اكتمالا بين عالم الواقع الخارجى ، وعالم الخيال ، كما يتضمن اكتساب الاستقــلال الجسمى والانفعالى . وما من عملية من هذه العمليات تتحقق بصورة كاملة قبل نهاية المراهقة ولــكنها قد تتحقق بصورة جزئية فقط . ولعلهــا لا تتحقق على الاطلاق ـ اذا لم يكن النمو المبكر للطفل ملائما لها

ان الام السمحة العطوفة المتزنة الثابتة فى معاملتها تضع الاسس التى يقوم عليها صرح أمن طفلها ، وهى نفس الاسس التى يبنى عليها استقلاله. فطيلة السنتين الاوليين أو الثلاث سنوات الاولى من عمر الطفل نجد انها هى التى تلبى حاجاته . كما تلعب فى نفس الوقت دورا كبيرا فى ملاءمته لحياة الواقع باشــباع بعض رغباته دون البعض الآخر وفى كنف محبتهــا الآمن يستطيع الطفل أن يؤكد استقلاله اذ هى التى يقلد وهى التى يشعر انه جزء لا ينفصل منها ، كما انها الشخص الذى يعارضه الطفل من حين لآخر

---

(١) اوردت الادلة على ذلك السيدة هربنير ـ ليبرت ، رئيســة المنظمة العاليــة للتربية فى الطفولة المبكرة ، ويجد القارىء فى المقال التالى دراسة تجريبية مفيدة لتطور نمو أفكار الاطفال عن بلدهم وعن البلاد الاخرى :

J. Piaget and A. Weil, « Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger». *Bull. Ins. Sci. Soc.* vol. 3, No. 3, p. 605-21, Unesco 1951.

فاذا كانت علاقة الطفل بأمه غير مشوبة بالقلق ، واذا كان تقبله لقيم اسرته سليما فان استقلاله بنفسه ومعارضته سوف يكونان من العوامل الهامة فى نمو شخصيته وقدرته فيما بعد على تعلم وتكوين قيم خاصة به . وقد بين « فالنتين » (١) مدى أهمية مرحلة الايحاء العكسى (negativism) ــ التى تظهر عادة حول الثانية أو الثالثة من العمر ــ فى تكوين الخلق فيما بعد . وهذه النزعة الى المعارضة قد تتخذ شكلا متطرفا اذا كان الابوان مسرفين فى التسامح أو غير ثابتين فى معاملتهما للطفل أو اذا كانا مفرطين فى الصرامة والتحكم . اذ قد يثير ذلك فى الطفل روح التمرد ، أو قد يؤدى أسلوب الكبح هذا الى جعل أطفالهم جبناء أو نكرات

أما فى الاسرة المستقرة فان الاطفال يظفرون بقدر من الامن والاستقلال يكفى حاجاتهم ويكفى نموهم الذهنى والانفعالى السوى . بيد أن الكثيرين من الآباء ما زالوا فى حاجة الى التوجيه فى كيفية معالجة سورات الغضب والعصيان والخلاف ورفض الطعام وما شابه ذلك من الامور التى تحدث كمظاهر طبيعية للمعارضة والتوتر المتصلين بالنمو . كما انهم فى حاجة الى أن يدركوا أيضا أن الكثير من عدم تنفيذ الاطفال للأوامر انما هو مثلا نسيان بسيط أو راجع الى عدم قدرة الطفل على تأخير استجابة معينة ، وان بعض ما يبدو منهم من أنانية أو خشونة أو سوء سلوك ليس الا مجرد مظهر من مظاهر النمو أو علامة من علامات الفجاجة العادية

وهذا لا يعنى بطبيعة الحال ان على الآباء أن يتقبلوا مثل هذا السلوك أو يلتمسوا له عذرا فحسب ، بل عليهم أن يتعلموا كيف تكون استجاباتهم متلائمة مع حاجات نمو الطفل بدلا من أن تكون استجاباتهم وسيلة لاراحة انفسهم أو التنفيس عن تهيجهم

توسيع نطاق العلاقات

العلاقة بين الطفل وابويه انفعالية بدرجة كبيرة ، وبها يصطبغ كل شيء فى حياة الطفل . ومن الضرورى التبكير بقدر الامكان بتوسيع نطاق علاقات الطفل والحد من اعتماده على أمه . ولهذا فان جماعة من الاصدقاء فى حديقة أحد الزملاء أو مجرد الخبرة التى يكتسبها الطفل بين جماعة دار الحضانة التى تضم اشخاصا غير اخوة الطفل واخواته وتعتمد على شخص كبير غير أمه تعتبر بالنسبة للطفل خطوة فى طريق واقع أكثر رحابة ، اذ فيها يضطر الطفل الى مقارنة هذه البيئة الجديدة بالبيئة التى ألفها فى البيت وفيها يجد الطفل الوحيد والطفل المدلل انهما لم يعودا مركز الاهتمام بل عليهما أن يتقبلا مشاركة غيرهما لهما فى اهتمام الكبار بهما . وقد يكون ذلك أول عهدهما بخبرة « بتبدد الوهم » لما يلمسانه فى سلوك

(1) Psychology of Early Childhood, London, Methuen, 1942 : The Difficult Child and the Problems of Discipline, 5th ed. Lond. Methuen, 1950.

الآخرين من عدم المبالاة او الاعتداء ، كما ان انصراف الام عنهما قد يكون الصدمة الاولى التى يسببها فطام الطفل النفسى من عناية أمه الشاملة . ومثل هذه الخبرة قد تكون عسيرة على الام أيضا . وان كثيرا من مشكلات تكيف صغار الاطفال يرجع الى عدم قدرة الام على اطلاق سراح أطفالها

وينبغى أن تكون خبرة الطفل بالجماعات خارج الاسرة اكثر من مجرد سلسلة من السلبيات على الرغم من اهمية هذه الامور لتكيفه للواقع . فالفصل فى دار الحضانة يتيح للطفل مجالا لعلاقات تختلف عن العلاقات المألوفة فى البيت ، اذ فيه يتعرض لتوترات أخرى ناجمة عن الاتصال بالآخرين ويخبر وسائل جديدة للتنفيس عنها حتى يستطيع أن يتكيف بانسجام مع غيره

فمن الناحية الايجابية يستطيع فصل الحضانة ان يواصل مهمة الام فى تعويض الطفل بصور ممتعة مقبولة عن تنازله عن بعض آماله ورغباته الطفلية . كما أنه يتعهد فيه الحافز الطبيعى الى الاستقلال ويقدم له فى شخص المعلمة التى ليست الام بل انسان يدرك الطفل أن اتصاله به مأمون ، شخصا راشدا يستطيع أن « يحبه» أو « يكرهه » بدرجة اقل مما يستطيعه أن يحب أو يكره أبويه

ولهذا يعمل على جعل نظام العلاقات الشخصية اكثر دسامة وواقعية. كما ان دار الحضانة اذ توفر للأطفال من مختلف أنواع الخبرات المحسوسة بالاشياء والاشخاص ما يفوق ما يستطيع البيت العادى توفيره انما تنتقل بهم من عالم خيالهم الذى لا يتحكم فيه قانون الى عالم يدركون فيه أن غيرهم من الصغار والكبار يماثلونهم من حيث المشاعر والحاجات ، وان هذا العالم الموضوعى تسيطر عليه قوانين السببية وهى قوانين لا تتأثر برغباتهم أو مخاوفهم الشخصية

النمو الذهنى

يتمشى النمو الانفعالى والاجتماعى عند صغار الاطفال جنبا الى جنب مع نموهم الذهنى . فالطفل غير الآمن لا يتقدم فى نموه الاجتماعى بصورة سوية ، ومن ثم فانه قد يتخلف من الناحية الذهنية ، وقد اثبتت الدراسات التى أجريت على أطفال المؤسسات والطبقات الاقتصادية الدنيا (١) ان التخلف فى الاكتساب العقلى ان لم يكن راجعا الى نقص فعلى فى الاستعداد الفطرى فانه قد يكون نتيجة لنقص خبرات الاثارة وهو بدوره يعوق

(١) H.E. Jones, « Environmental Influences on Mental Development » in Manual of Child Psychology, Ed. by L. Carmichael. London, Chapman and Hall, 1946, p. 582-632; M.F. Little and H.M. Williams, An Analytical Scale of Language Achievement (Univ. Iowa Stud. Child Welfare), 1937, 13, No. 2 p. 49-94 ; H.M. Skeels. R. Upeegraff, B.L. Wellmann and H.M. Williams. A Study of Environmental Stimulation : An Orphanage Pre-school Project (Univ. Iowa Stud. Child Welfare). 1942.

الاتصال الاجتماعى بسبب ما يفرضه على الشخص من ضآلة الافكار والكلمات

وينبغى أن يكون اسهام البيت ودار الحضانة فى النمو الذهنى للطفل قائما على نوع البيئة التى يهيئانها وليس على أى تعليم مباشر كالذى تقدمة المدارس الابتدائية أو الثانوية . ولكن على الام أو المعلمة مع ذلك ان تعى كيف تسهم الخبرة فى نمو الطفل الذهنى ، وكيف تستطيع بما تقدمه للأطفال وبتدخلها فى سلوكهم ان تستثير وأن توجه نموهم كما تعين هذا النمو على السير فى طريقه الطبيعى

والارتباط جد وثيق بين النمو اللغوى وتكوين المدركات الكلية ، وكلاهما يعتبر اساسا للنمو الذهنى . فالطفل يأخذ الالفاظ والتعبيرات من لغة الكبار اثناء تكوينه للمفاهيم البسيطة على الاقل ، ومن ناحية اخرى تؤثر لغة الكبار تأثيرا قويا على تكوين مفاهيم الطفل عن طريق ما تحتويه ضمنا من وجهات النظر والمقولات

وتؤكد بحوث علم النفس التكوينى ان الفكر فعل داخلى منظم . فالطفل الصغير يضطر الى أن يقوم فى لعبه بما يستطيع الراشد أن يفكر فيه داخليا ، والصورة الموضوعية للعالم كما يراها الكبار تتفتح فى ذهن الطفل نتيجة لنشاطه الجسمى والحيوى أذ يساعد هذا النشاط على ربط الاتجاهات والحركة والاثارة بصورة ثابتة مكونا بذلك الاساس الذى تقوم عليه سلسلة من المفاهيم أو الافكار تتزايد فى الاتساع وفى اتخاذ صورة لفظية بشكل ثابت (١) . فالنشاط والخبرة اذن غذاء النمو الذهنى ومن واجب البيت والمدرسة أن يوفرا للطفل أنواعا منهما

وقد ادت مثل هذه الافكار « بماريا منتسورى » (٢) الى تصميم مواد لعب ينغمس فيها الطفل اثناء نشاطه الفردى . غير ان هذا النوع من النشاط الذى يسمى عادة اللعب الوظيفى ويسميه بياجيه Jew d'exercice وتطلق عليه بوهلر اسم Funktionsubung (٤) تبين انه ليس الا جانبا واحدا من جوانب اللعب التلقائى عند الاطفال • بل ان لعب الدور (وهى ما يسمى أيضا اللعب « الرمزى » أو لعب « المحاكاة ») خاصية أشد وضوحا فى

---

(١) C. Buhler, op. cit; K. Buhler, Die geistig Entwicklung des Kindes, 5th. ed., Jena 1922; W. Fansen, op. cit. p. 72-99, 235-65;. H. Hetzer and B. Reindorf. «Sproahentwichlung und soziales Milieu» *Zeitsehr. F. ang. Psychol., Leipzig.* Barth, 1928; O. Kroh, Uber die intellektuelle Entwicklung der reifenden Jugend», *Speitsehr. f pad. Psychol.* 1928, 29, p. 10-34; J. Piaget, La Psychologie de L'intelligence. Paris, A. Colin 1947 ; H. Wallon, Les Origines de La Pensée chez L'enfant. Paris, presses Univeritaires de France, 1945. 2 vols.

(٢) M. Montessori *Autoeducazione nelle Scoule Elementar.* 3rd ed. Roke, E. Loescher, 1961 ; The Absurbent Mind. Wheaton, Illinois, Theosophical Press, 1947.

(٣) J. Piaget. *La Formation du Symbole chez l'enfant.* M. Neuchâtel Delachaux & Niestlé, 1945. & Niestlé, 1945.

(٤) C. Buhler, op. cit.

لعب اطفال ما قبل المدرسة (١) ، وهذا اللعب عبارة عن محاكاة مواقف الحياة الحقيقية حيث يلعب كل من الاب والام والحيوان وبطبيعة الحال الاطفال انفسهم الادوار الرئيسية

ولعب الدمى من أكثر أنواع لعب الدور انتشارا فى كثير من البلاد وقد يقلد الاطفال أيضا مشاهد وحوادث مما يقع بعيدا عن نطاق البيت ، ومن أمثلة ذلك لعب « القطارات » أو « حديقة الحيوان » ، كما انهم قد يقتبسون من القصص التى يسمعونها من أبويهم أو مدرسيهم شخصيات أخرى فى لعبهم التمثيلى التلقائى

واذا أحسن توجيه هذه المناشط فانها تساعد بشكل ملحوظ على ترقى النمو الذهنى للطفل ، من ذلك مثلا ان الطفل عندما يقوم بلعبة «يوم الغسيل» أو « ساعى البريد » ، أو عندما يعاون أمه فى اداء أعمال المنزل فانه يكتسب مفاهيم جديدة فى مجالات الصحة والنفوذ ووسائل النقل وما شابه ذلك . وتكوين المدركات بهذه الصورة يكون مقترنا بتعلم كلمات وتعبيرات مختلفة او يؤدى الى زيادة فى المحصول اللغوى . ولكى يواصل الاطفال هذه المناشط يجب تزويد البيت والمدرسة لا بالصلصال ومواد الطلاء والكتب المصورة البسيطة فحسب بل وايضا باللعب الخاصة بالتدبير المنزلى والدمى واللعب المتحركة والمكعبات الكبيرة وغير ذلك من الادوات البسيطة الصالحة للعب التمثيلى

وقيام الاطفال بهذا النشاط فى جماعات يدفعهم الى تبادل الحديث . وفى بحث اجراه « فان الستين » (٢) تبين أن بعض المواد كانت ذات « قيمة كلامية » أكثر من غيرها فقد احتلت الدمى والمكعبات .. الخ المكانة الاولى بسبب النسبة المئوية للوقت الذى تحدث فيه الاطفال أثناء لعبهم بها . ويرى « ماك كارثى » (٣) ضرورة محاولة اثارة النمو اللغوى لدى الاطفال الذين ليسوا بطبيعتهم ميالين الى الحديث عن طريق اثارة اهتمامهم بمواد اللعب التى يبدو أنها تدفع الى المحادثة

دور الكبار

ماذا ينبغى ان تكون وظيفة المعلمة أو الام فى هذا النشاط ؟ لاشك انها العمل على اعداد وتنظيم المواد اللازمة للعب . ولكن هل يجب عليها الى جانب ذلك أن تدع الاطفال يستقلون بلعبهم أم ينبغى أن تسهم معهم

---

(١) القيام بادوار مختلفة أو تقليد اشخاص مختلفين فى البيئة المباشرة للطفل ورد ذكرهما فى تقارير معظم القائمين بملاحظة الاطفال . وقد قام بياجيه بتحليلهما تحليلا بالغ الدقة (انظر المراجع المشار اليها فى الهامش السابق

(٢) D. Van Alstyne, «The Environment of Three-year-old Children. Factors related to Intelligence and Vocabulary Tests», *Teach. Coll. Contr. Educ.* 1929, No. 366.

(٣) D. Mcarthy, «Language Development in Children». Manuel of child Psychology. Ed. by L. Carmichael. London, Chapman and Hall, 1946, p. 563.

فى ذلك بصورة ايجابية حتى ولو كان ذلك على شكل عرض بعض الافكار عليهم مما قد لا يتوصلون اليه من تلقاء انفسهم ؟ ان بعض الاتجاهات التربوية السائدة تناصر ــ لاسباب غير منطقية ــ الاقلال من اسهام الكبار الى ادنى حد ممكن . الا أن هناك شواهد تجريبية كثيرة تبين ان الاتصال بالكبار ينهض بالنمو اللغوى والذهنى عند الاطفال بدرجة بالغة

وقد وجد « ماك كارثى » (١) ان النمو اللغوى للاطفال الذين يرتبطون بالكبار كثيرا يكون سريعا بدرجة ملحوظة وكذلك الحال مع الاطفال الوحيدين ، بينما نجد على النقيض من ذلك ان بحوثا عدة تكشف عن تخلف حاد فى نمو المحصول اللغوى بين أطفال المؤسسات (٢) . كما أن من المألوف أن نلاحظ تخلفا لغويا ، بين صغار التوائم الذين ينفقون معظم وقتهم فى اللعب معا وقد يؤدى بهم ذلك الى ابتداع لغة خاصة بهم لايفهمها غيرهم (٣) ، والدليل على أن هذا التخلف يرجع الى نقص الاستثارة أثناء نموهم اللغوى المبكر أنهم لا يلبثون أن يتحسنوا عندما يلتحقون بالمدرسة (٤)

من المعقول أن نستخلص من هذه النتائج ان من واجب الكبار ان يدخلوا على مناشط الطفل أفكارا وضروبا من السلوك تساعدهم على تجاوز نطاق انماط السلوك التى تصدر عن نموهم الطبيعى . ولا شك ان حاجة الاطفال الذين يعيشون فى ظروف غير مواتية الى مثل هذا التأثير التربوى الواعى الذى يصدر عن المدرس عادة أمر لا يحتاج الى بيان . بل ان عدد الحالات التى تعانى نفس الحاجة بين أطفال الطبقات الاجتماعية العليا آخذ فى الازدياد السريع . غير أن هذا لايعنى بطبيعة الحال اقتراح أنواع من النشاط لا تتلاءم مع مستوى نمو الطفل او فرضها عليه تحت ضغط الكبار ، بل ينبغى على المدرس بكل بساطة أن يفعل ما يفعله دائما الابوان الحصيفان أى يتطلع الى مرحلة النمو التالية المرغوبة ويعمل على توجيه الطفل فى سعيه وراء صور أكثر اكتمالا من العمل والتفكير

وفى نفس الوقت ينبغى تجنب التطرف والمغالاة ، فهناك ألعاب ومناشط يحتاج الطفل فيها الى اسهام الكبار وحثهم وتوجيههم كما أن هناك أيضا ألعابا ومناشط لا تقل عن تلك أهمية ولكن تدخل الكبار فيها يبعث

---

(١) D. Mcarthy *The Language Development of The Pre-school Child.* Minneapolis, University of Minnesota Press. 1930.

(٢) M.F. Little and H.M. Williams, *AnAnalytical Scale of Language Achievement* (Univ. Lowa Stud. Child Welfare). 1937, 13, No. 2, p. 49-94 ; H.M. Skeels, R. Updegraff, *A Study of Environmental Stimulation: An Orphanage Pre-school Project (Univ. Lowa Stud. Child Welfare).* 1942, 15, No. 4.

(٣) I. Lézine, Enfance vol. I, Jan. Feb. 1951.

(٤) E.A. Davis, *Development of Linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings, and Only Children from Age Five to Ten Years (Inst. of Child Welfa-- Monograph ser.* No. 14) Minneapolis, University of Minnesota Press, 1937.

الاضطراب فى عملية تمثلها وغير ذلك من العمليات التى تتم أثنـاءها . والطفل الوحيد كثيرا ما يعانى من نضج مبكر فى ناحية من النواحى ، وعلى الاخص فى ناحية اللغة والحكم وذلك نتيجة لشدة اتصاله بالـكبار ، ولكن قد ينجم عن عدم استطاعته مسايرة هذا النمو بسرعة مناسبـة وعدم تمكنه من تثبيت ما اكتسبه أن يرتد الى ألوان من السلوك الطفـلى لم يستطيع نموه أن يخلصه منها ، كذلك يمكن القول بوجه عام ان الافراط فى التعلق بالكبار يعنى ان الطفل حرم من الخبرات الاجتماعية التى يكتسبها من أقرانه

الاتجاه حيال العمل

استطاعت مدرسة فينا لسيكولوجية الطفولة ان تكشف فى ثنايا تطور المناشط الابتكارية اتجاهات معينة على درجة كبيرة من العمومية والقيمة فى ثقافتنا وهى تتصل بما يمكن أن يطلق عليه اسم « تطور الغرضية » أو « الاتجاه حيال العمل » . ويمكن تعريف السلوك الغرضى بأنه ذلك النوع من السلوك الذى يتحكم فيه منذ البداية هدف محدد يكافح الافراد فى سبيل تحقيقه على الرغم معا قد يعترض سبيلهم من عقبات أو ما قـد يصرفهم عنه من مغريات . والتقدم السوى فى تطور هـذه الغرضية أمر بالغ الاهمية بالنسبة للطفل الصغير فى بيئتنا الثقافيـة لانه من العوامل الاساسية فى أعداده للالتحاق بالمدرسة الابتدائية وفى تقبله لانواع التدريس الاكثر توجيها

فى اثناء الدراسات التى أجرتها « هتزر » (١) على تطور نمو المناشط الابتكارية مثل البناء بالمـكعبات والرسم وعمل النماذج بالصلصال وغيرها وجدت الباحثة أن هناك مراحل تكوينية متعاقبة يبدو انها تسـير وفق قانون للنمو ، فقد كانت هناك مرحلة مبدئية تتميـز بمجرد النشـاط الوظيفى كان الطفل يشعر فيها بأن انتاجه قد يمثل شيئا ما ، وبعد مدة اكتشف الشبه بين انتاجه بعد اكماله وبين شخص أو شىء ، وكان ذلك مجرد تدريب وظيفى (هذا برج أو هذا رجل) ، وفى مرحلة ثالثة أضفى الطفل على ما يصنعه معنى اشتقه من صفة طرأت له عرضا . وفى المرحلة الاخيرة فقط ذكر الطفل انه يعتزم تمثيل هذا الشىء أو ذاك قبل أن يبذل أى محاولات محددة لتحقيق هدفه (٢)

---

(١) H. Hetzer. « Die synmbolishe Darstlellung, in der fruhen Kindheit », Viener Arb Z. pad. Psychol. 1926, No. 3; Kind und Schaffen, Experiment Uber konstruktive Betatigung, Jena, Quellen und Studien Sur Jugendkunde. 1931 The « Matador » material consists of perforated boards and dise that can be joined by means of small sticks that fit the holes.

(٢) ومع ذلك فقد يتساءل البعض عما اذا كانت الغرضية أو الاتجاه حيال العمل شيئا مصطنعا ، أو مثلا أعلى تفرضه علينا ثقافتنا ولا تحدده عوامل التكوين أو عمليـات النضـج ، فهما على ما يبدو غير ناميين لدى بعض الجماعات الافريقية مثـلا . ولو كان هذا صحيحـا فان وظيفة الآباء والمعلمين فى رعايتهما تصبح على أكبر جانب من الاهمية

وقد تم الوصـــول الى هـــذه المرحلة من مراحل الغرضية فى شـــتى مجالات النشاط الابتـكارى التى تنـاولتها « هتزر » بالدراســة وذلك فيما بين سن الخامسة والسادسة . وكان النشـــاط المتصـــل بأدوات الانشاء آخر انواع النشاط التى أصبحت غرضية . ومنذ هذه السن لوحظ ان الاطفال قد اخذوا يضعون لانفسهم أعمالا معينة ويكافحون فى سبيل انجازها . وعند بلوغهم هذه المرحلة يكون فى مقدورهم القيام بأول صور « العمـــل » البسيط الذى يختلف عن اللعب كما يستطيعون أداء الواجبات التى يكلفهم بها المدرس . ولهذا تعتبر « بوهلر » انهم ـ فيما يتعلق بتطور الاتجاه حيال العمل ـ قد أصبحوا مستعدين لدخول المدرسة الابتدائية (١)

ونستطيع ان نستخلص من هـــذه الحقائق عن ســـيكولوجية الطفولة نتيجتين متعلقتين بالتربية قبل سن المدرسة سواء فى البيت او فى دار الحضانة ، فنظرا لما يبدو من أن المرحلة التى تتحقق فيها الغرضية تتحدد بنوع النشاط وتتوقف بدرجة ما على اتقان مشـــكلاته الخاصـــة ، فان التدريب غير الشكلى على استخدام الطباشير واقلام الرصاص والالوان والصلصال يحتمل أن ينمى استعداد الطفللاستعمال هذه الاشياء بصورة أكثر غرضية فى المدرسة الابتدائية . كما ان البيت الصالح أو دار الحضانه الصالحة سوف تعمل ـ الى جانب تنمية محصول الطفل اللغوى ـ على أن توفر له المواد وأنواع النشاط التى تعـــده لتعلـــم القراءة كالصـــور والكتب والكلمات المطبوعة على بطاقات أو المرتبطة بالاشـــياء وما شـــابه ذلك مما يمهد ألفته لها الطريق أمامه الى المزيد من التعلم الشكلى لمهارات القراءة فيما بعد

كذلك ينبغى على الكبار أن يعملوا على توجيه تطور نمو الطفـــل نحو العمل الغرضى . وعلى الام والمدرسة أن يشجعاه برفق منذ سن الرابعة على أن يتم الجزء الذى يكون قد بدأه من عمل ما ، وأن يساعداه على أن يكون شاعرا بهدفه فى المراحل الاولى من العمل . وفى الفترة السابقة مباشرة على دخول المدرسة الابتدائية يحسن ان يطلب من الاطفال من حين لآخر أن يذكروا الهدف من عمل معين قبل البدء فيه ، وأن يكلفوا من وقت لآخر بأعمال فى متناول قدراتهم ، وأن يعودوا باســـتمرار على الاشتراك مع غيرهم فى بعض الاعمال التى يعتبر انجازها مســـئولية جماعية . وقد ثبت ان العناية بالحيوانات الاليفة والنبات والمساهمة فى أعمال المنزل وتحمل المسئوليات المـألوفة فى المدرسة أو الاسرة كل ذلك يساعد الاطفال على اكتساب روح انجاز العمل ، كما انها بداية على اى حال لتكوين فكرة ان بعض الواجبات ينبغى القيام بها بروح الايثار وبغض النظر عما اذا كان الشخص راغبا أو غير راغب فى أدائها

---

(١) نفس المرجع السابق

اللعب كمجال لتطور النمو (١)

لقد كان التأكيد حتى الآن منصبا على جوانب اللعب واستخدامه مما له قيمة مباشرة ـ وبالنسبة لمعظم المعلمين والآباء قيمة واضحة ـ فى تطور النمو الجسمى والذهنى والاجتماعى لصغار الاطفال . والدور الذى تقوم به المعلمة او احد الابوين فى مثل هذا اللعب هو الارشاد بدرجات متفاوتة، ويتضمن توفير المواقف وتوجيه نمو الطفل . ومع ذلك فان اللعب بالنسبة للطفل شىء أعمق من ذلك بكثير . فالبحوث التى أجراها علماء النفس من مختلف المذاهب قد أوضحت بصورة متكررة ما تؤيده سجلات الاطفال المشكلين أو المصابين باضطرابات نفسية من أن اللعب هو لغة حياة الطفل الانفعالية وفى نفس الوقت هو وسيلته الى ربط أحلام يقظته بعالم الواقع بصورة منتظمة

ان من السهل ان يصبح الطفل الصغير قلقا ، فخوفه الكامن من فقد الحب أو الامن ، وقلقه الداخلى على مشاعره الداخلية ومافيها من تناقض وجدانى ، كل ذلك قد يصبح سافرا ويظهر على صورة عداء أو انسحاب أو كليهما معا . كذلك تصطرع رغباته وآماله مع مطالب البيئة ، كما تحفل حياته الخيالية بالمخاوف والتهديدات وضروب القلق التى تبلغ من الافزاع حدا يتعذر معه بقاؤها مستترة أو دون تعبير . وفى مثل هذه الاوقات يكون اللعب بالنسبة للطفل وسيلة للتعبير بصورة محسوسة عن أهوال عقله . وهو فى ذلك لا يبنى شيئا أو يتدرب على شىء وانما يطلق انفعالاته من أعماقها ويستخدم بصورة حرفية الوسيلة الوحيدة الميسورة له . وفى بعض الاحيان يمثل فى لعبه تفاصيل مواقف أثرت فيه تأثيرا عميقا أو يبدو انه يحاول أن يحل عن طريق دماه ولعبه المشكلات التى تواجهه فى علاقاته بالآخرين

وفى أثناء فترات الصراع الانفعالى المتكررة ، ومايقترن بها من اضطراب السلوك مما يعتبر من المصاحبات الطبيعية لتطور النمو ، يكون الطفل فى حاجة خاصة الى التقبل عن طريق قيام علاقة تفاهم بينه وبين الكبار . ففى البيت الصالح أو دار الحضانة الحسنة يظفر الطفل بتقبل أبويه ومدرساته سواء أحسن السلوك أم أساءه ، وسواء أكان فى عافية أم مريضا . وفى وسعه أن يطمئن الى انه لن ينبذ . وهذا هو حجر الزاوية فى قدرته على تقبل نفسه فيما بعد وبالتالى تقبل الغير له ، الامر الذى يعتبر من الاساسيات الرئيسية فى الصحة النفسية (٢) . ولعبه لا يكون أمرا محتملا فحسب بل أمرا يستحق التشجيع والترحيب أيضا

وكل من الام والمدرسة الصالحة تستعين بلعب الطفل على فهمه

(١) هذا القسم يقتبس كثيرا (وكثيرا ما يكون الاقتباس لفظيا) من دليل مناقشة أعده للمؤتمر The New Education Fellowship وبخاصة القسم الرابع من هذا الدليل بعنوان « القيمة العلاجية للعب فى المواقف المدرسية » بقلم E. Balinet
انظر New Era, vol. 33, pt. 10, 1952

(٢) انظر J.A. Hadfield, Psychology and Morals. London, Methuen, 1923.

ومساعدته بالهام باطنى ، وبنفس الطريقة التى يستخدمها عالم النفس ، ومع ذلك فان الطفل عندما لا يشعر بأنه محبوب وعندما يجد نفسه منبوذا ، أو عندما لا يستطيع الكبار من حوله أن يعترفوا بما فى الخبرات التى يسقطها الطفل فى لعبه من شدة وواقعية ، وحيثما تكون استجاباتهم لمخاوفه ورغباته ومشاغل ذهنه مشوبة بالنفور او العدوان ، فى مثل هذه الحالات قد يقلل الطفل من اللعب شيئا فشيئا حتى يغدو غير قادر على تقبل المعونة على حل الصعوبات التى تواجهه ، أو غير قادر على اللعب اطلاقا

واللعب الحر هو تعبير الطفل عن نفسه سواء ما كان منه شغلا تافها للوقت أو تعبيرا لغويا عن رغباته الدفينة . وان استحسان ماينتجه وفهمه سواء أكان هذا الانتاج صورة أم بناء من المخلفات أم حيلة من حيل التسلق أم علاقة بطفل آخر ، كل ذلك يعنى فى نظره استحسانا وتقبلا له كشخص . وهذا الاستحسان قد يعنى انه مقبول من شتى النواحى الحميدة فيه وطموحه الى النمو ، وبذلك يصبح قادرا على أن يعمل ويفهم مزيدا من الاشياء أو قد يعنى انه مقبول كشخص كان من قبل كثير الخطأ خارجا على النظام ، أو سيىء السلوك ، كل ذلك حسب نوع اللعب الذى يقوم به . من ذلك مثلا ان الطفل الذى يضرب دبا من القش قد يقصد بذلك أن يشير بصورة غامضة الى ما يعتمل فى عقله من أفكار شريرة نحو أخيه الوليد الجديد مما لايستطيع أو لايجرؤ على التعبير عنه بصورة مباشرة

والام ــ او المعلمة ــ الحصيفة قد لا تفهم ذلك تماما ، ولكنها بتقبلها لما يصدر عن الطفل وبالملاحظات التى تبديها والطمأنينة التى تبثها فى نفس الطفل ــ حتى ولو قالت : « مسكين تيدى الدب .. ماكنت أفعل انا ذلك .. ليس هذا مستحسنا .. » تستطيع أن تساعد الطفل على ان يقترب شيئا فشيئا من فهم « الطيب » و « الردىء » . هذا النوع من اللعب هو عادة سبيل الطفل الى اختبار رغباته ومطامحه فى ضوء معايير الكبار واستجاباتهم ووسيلته لان يتعلم عن طريق الخيال ما لا يستطيع وما لا ينبغى أن يخبره فى الواقع . ومن ثم كان لاتجاهات الكبار وتعليقاتهم اهمية بالغة بالنسبة للطفل

وبانقضاء السنوات المبكرة من العمر يتناقص بالتدريج لعب الاطفال الفردى الخالص ، ويزداد ميلهم الى اللعب جنبا الى جنب أو اللعب معا ، وغالبا ما يعنى لعبهم معا بالنسبة اليهم ــ من بين ما يعنيه ــ المشاركة فى حياة الخيال . فعن طريق اللعب يقص بعضهم على بعض هذه الحقائق الخيالية ، واشتراكهم فى هذه الحقائق الخاصة يجعل منها أمورا واقعية تتخذ لها مكانا فى اطارها الحقيقى ويغدو الاطفال أشخاصا حقيقيين بالنسبة لبعضهم بعضا . وهم يستخدم كل منهم الآخر فى سعيهم الى فهم الاشياء الخارجية المحيطة بهم وفى محاولتهم فهم خبراتهم الخاصة

ومن المحتمل ان هذه الوظيفة التمثيلية والتنفيسية للعب أهم جانب فيه من ناحية الاجراءات البناءة والوقائية التى تستهدف تحقيق النمو السوى والانفعالى للاطفال . وهى تتطلب بيئة غنية بالامكانيات من حيث

الحيز والاشياء والمواد (وليس من الضرورى بل ليس من المستحسن أن تكون هذه من اللعب المتقنة) . ولما كان اللعب المفروض على الطفل يعتبر عملا فمن الضرورى فى مثل هذا اللعب توفير جو من الحرية ، فى بعض الاحيان على الاقل ، حيث لايتدخل الكبار ـ اذا لزم تدخلهم أصلا ـ باكثر من بعض الملاحظات التى يقصد بها التفسير أو التوجيه

ومن الآباء والمعلمين من يجد عسرا فى ترك الاطفال يلعبون بحرية ، ولعل ذلك يرجع الى انهم ليسوا على وفاق مع الطفل الكامن فى مخيلتهم ويخشون أحلام اليقظة التى قد تنطلق من عقالها ، أو الى انهم يعتبرون اللعب تبديدا للوقت ويحرصون على أن يعمل اطفالهم بجد وأن يسيروا فى طريقهم قدما . ولهذا كان من الضرورى الاصرار على ان الاطفال جميعا ـ وليس فقط أولئك الذين فى سن دور الحضانة ـ يحتاجون الى مكان ووقت للعب الطليق . قد يكون المكان فى معظم البيوت وفى كثير من المدارس غير متوفر ولكن ينبغى أن توفر للاطفال ركنا ووقتا كافيا للعب

القصص الخرافية

يتصل بحاجة الطفل الى حل مشكلاته والتعبير عن أخيلته باللعب اهتمامه بالقصص الخرافية ، فكثير من عناصر القصص الشعبى والقصص الخرافية بما فى ذلك عناصر القسوة والتعذيب تضاهى عالم الطفل الداخلى الخاص ، ولهذا يستطيع ان يدمج نفسه وظروفه فى القصة أثناء سردها ، فالملك الطيب والملكة فى القصة تصور النواحى « الطيبة » فى ابيه وامه ، والاشياء التى يفعلها الاشرار ، وهم عادة من المردة والحيوانات المفترسة ، تمثل النواحى « السيئة » فى أبويه أو رغباته القديمة ، كما أن طريقة تغلب الضعفاء والبسطاء على الشرور بالذكاء أو الدهاء تطابق رغبته الخاصة فى أن يكون « طيبا » أو قويا

ونستطيع أن نلاحظ بسهولة ما فى استجابات الاطفال للقصص الخيالية وما فى لعبهم وفى علاقاتهم بأبويهم من حاجة الى تجريب أنواع المشاعر المختلفة التى لا تتضمن الحب والسعادة فحسب بل وتشمل أيضا الخوف والرعب والغضب والعدوان . فعن طريق الخبرة وحدها يستطيع الولد الصغير ، أو البنت الصغيرة ، ان يسيطر على هذه الانفعالات وأن يدرك الى أى حد ترجع الى اشياء سوف لا تحدث على الاطلاق فى الواقع . وبهذه الطريقة يمكن اعتبار القصة الخرافية وسيلة للتفريغ الانفعالى ، واذا استخدمت بمهارة تصبح اداة لمساعدة الطفل على التكيف للواقع وتعينه على التمييز بين الخيال والحقيقة

غير ان القصص الخيالية التى يتفنن فى سردها الكبار فى البيت أو دار الحضانة قد تثير فى بعض الاحيان قلقا حادا ومخاوف مرضية فى نفوس بعض الاطفال ، ويشتد هذا الخطر بوجه خاص عندما يستخدمها الذين يقصونها للتعبير عن أخيلتهم الخاصة السادية . فكثير من القصص الشعبى

ـ بغض النظر عن طريقة سرده ـ فيه بشاعة وارهاب وسادية . ولهذا ينادى بعض المربين اما بفرض الرقابة الشديدة عليه واما استبعاده تماما من البيت أو دور الحضانة . غير اننا مع ذلك لا تعلم كيف يستجيب كل طفل لمختلف الرموز والمثيرات ، ومن العسير اختيار قائمة متفق عليها من هذه القصص ، وان كان من الواضح ان من الضرورى استبعاد القصص المفزعة

ان القصص عندما تقوم أم حانية ، او معلمة لم تنسق وراء أخيلتها الخاصة وبراثتها بقصها على الطفل فى جو من الامن ، وعندما يسمح للاطفال أن يعبروا عمليا عن مشاعرهم أثناء السرد وبعده ، فعندئذ يمكن ان تصبح القصص الخيالية جسرا نافعا يربط بين أخلاقية عالم الطفل الداخلى التى لا تخضع لقانون وبين الاخلاق الاكثر تنظيما التى يتوقع منه التزامها فى البيت وروضة الاطفال . بل انها قد تفيد فى موازنة اسراف بعض الاسر الحديثة والمؤسسات السابقة على مرحلة الدراسة فى فرض نظام « منطقى » أو صحى على الطفل . والاسلوب الصالح المالوف هو الذى لايستبعد القصة الخيالية تماما ولكنه يدخل على القصص التى يقراها الاطفال او يستمعون اليها حكايات عن الحيوان والاطفال تصور مواقف ايجابية يشوبها التفاؤل حيال الغير ونحو الحياة

ومن الممكن حتى فى مرحلة ما قبل المدرسة أن يفيد الاطفال من القصص الحقيقية أو الواقعية التى تتناول حوادث الحياة اليومية مما يصلح اساسا لمناقشة تدور بين الاب والمعلمة وبين الطفل وبينها تستخلص منها دروس يمكن أن تطبق مباشرة على الحياة

الموت والولادة والجنس

فى المرحلة السابقة على المدرسة قد تظهر بالنسبة لمعظم الاطفال وآبائهم طائفة معينة من المشكلات التى يتوقف على معالجتها كثير من اتجاهات الاطفال ونموهم السوى . فالطفل ـ ان عاجلا أو آجلا ـ سوف يمر بخبرة موت شخص فى بيئته ، وسوف تترى على ذهنه أسئلة تتعلق بأسرار الميلاد . وغالبا ما يقف الكبار حيال هاتين الظاهرتين موقفا يشوبه الخوف والجهل والغموض ، كما انه كثيرا ما يكون حافلا بمشاعر الاثم والقلق . ان الطفل الصغير فى جميع الحالات يكون فى بادىء الامر تلقائيا فى تساؤله ومتحررا من مثل هذا الاثم والقلق ، وهو يستطيع عادة أن يتحدث عن الولادة والموت بحرية أكثر مما يستطيعه أبواه ومدرساته. وكثيرا ما يصدم الكبار بالطريقة العرضية التى يتناول بها هذه الامور

وحزن الطفل حتى على وفاة شخص عزيز جدا عليه يحتمل أن يكون مختلفا عن حزننا نحن ، وفى وسعه أن يعبر عنه باخلاص أكثر . عندما سئل طفل فى الرابعة من عمره عما اذا كان حزينا لوفاة جدته أجاب بقوله : « نعم ـ جدا ـ قبل العشاء . وهكذا يظهر الكثير من الاشياء

والناس ويختفى فى أفق الطفل المحدود حتى انه لا يستطيع ان يشعر فجأة ان الموت لا مزد منه • ويجدر بالكبار ألا يصدمهم ذلك وأن يتقبلوا ويحترموا طريقة الطفل فى تناول هذا الامر والتعبير عن مشاعره

كذلك الحال فى أمور الولادة والجنس ، اذ يبدو أن من المستحسن دائما الاجابة عن أسئلة الاطفال بمجرد أن تطرأ على اذهانهم وتجنب فرض الغموض حولها حيث لايستطيع الطفل ان يرى فى الامر غموضا . ويشعر كثير من خبراء التربية ان من واجب الكبار أن يزودوا الطفل بمجرد الاجابة عن سؤاله دون ان يضيفوا اليها اية معلومات اخرى أكثر مما يحتاج اليه . غير ان الكبار كثيرا ما يجعلون من العسير على الطفل ان يسأل سواهم وذلك بسبب الطريقة التى يجيبون بها عن أسئلته . ولهذا يبدو من الاسلم أن يمدوه بمزيد من المعلومات (مثل دور الاب فى الانجاب) أكثر مما يحتمل أن يكون الطفل فى حاجة اليه لان من المؤكد انه سوف يضع جانبا كل الاجزاء التى نقدمها له والتى ليست اساسية بالنسبة لحاجاته حتى يحين الوقت الذى يغدو فيه مستعدا لتقبلها

وتفسير الامور الجنسية تفسيرا فسيولوجيا بحتا دون أن يكون ذلك فى اطار يبين له ما بين الابوين من محبة وتعاون واهتمام متبادل وعناية بأطفالهما لا يكفى اطلاقا بل انه قد يؤدى الى مزيد من القلق بدلا من تسكينه . فاذا ما سأل الطفل البكر مثلا قبل مولد شقيق له أو بعده عن المكان الذى جاء منه فمن المهم الا نذكر له الحقائق البيولوجية بالقدر الذى يفهمه فحسب ، بل لابد أيضا أن نخبره انه هو الآخر قد حملته أمه تسعة اشهر وانه قد ولد نتيجة لحب ابويه ، وبغير ذلك فانه قد يشعر بالنبذ

وفى البيوت أو دور الحضانة التى تشجع الاطفال على تربية الحيوانات الاليفة ، بل واكثر من ذلك فى الريف حيث تعتبر ظواهر الجنس والولادة والموت بين الطيور والحيوانات المنزلية والبرية من الحوادث اليومية المالوفة تتم الاجابة عن كثير من اسئلة الطفل قبل أن تتشكل هذه الاسئلة فى أذهانهم ، وفى جو خال من الانفعال الشديد الذى تثيره هذه الخبرات فى أسرهم . ولكن الاطفال يتعلمون أيضا من بعضهم البعض ويكتسبون عن مثل هذه الامور افكارا كثيرا ما تكون خيالية بل ومفزعة . ومثل هذا الامر يكون أكثر احتمالا بين الاطفال المحرومين من الفرص الطبيعية للملاحظة

ان التربية الجنسية ليست مجرد تهيئة الظروف الطبيعية للتعلم وتزويد الاطفال بالمعلومات الصحيحة فى الوقت المناسب ، بل أنها جزء من النمو الكلى للطفل بوصفه كائنا بشريا ثم بوصفه سيغدو زوجا أو أبا فيما بعد • فالعلاقات بين الاب والام وموقف كل منهما نحو الآخر ، واستعدادهما لتزويد طفلهما بالمعلومات التى يطلبها لا عن الجنس فحسب بل وعن سائر الاشياء الاخرى ، كل ذلك يشكل اتجاهاته نحو الآخرين . وحتى المعلومات التى يتلقاها الطفل فى وقت متأخر بعد أن يكون قد كون

فكرة مقتضبة عن الجنس وعن العلاقات بين الابوين ، هذه المعلومات تفيد فى تصحيح المعلومات الاولى وتكون وسيلة لتخفيف وطأة الصدمات التى تنجم عن التنوير المبكر الخاطىء

ويحصل الطفل على اول تدريب له على هذه الامور فى البيت ، وفى البيت أيضا يسأل أسئلته الاولى ، فعن أمه وأبيه يتلقى تربيته المبكرة — سيئة كانت ام حسنة — فيما يتصل بالعلاقات الوثيقة بين الجنسين سواء اقبلا هذه المهمة ام تخوفا منها . وينبغى من الناحية المثالية الا تتدخل المدرسة الا بصورة ثانوية ، وان تعمل هنا أيضا على تدعيم ما بدأته الاسرة وتوسيع نطاقه . غير أن حالة الجهل السائدة الآن والاتجاهات السيئة لدى الآباء وفى المجتمع بوجه عام كل ذلك قد يجعل من واجب المدرسة ان تفعل أكثر من ذلك ، وان تحاول معاونة الآباء على الاجابة عن أسئلة أطفالهم ، وان تقدم لهم ولو بصورة جماعية ، وان كان من الافضل أن يتم ذلك بصورة فردية ، كل المعلومات التى يشعرون انهم غير قادرين على تزويد أبنائهم بها

ومن الامور الاشد اقلاقا للكبار من أسئلة الاطفال حول أمور الجنس ، عبث اطفال ما قبل المدرسة باعضائهم التناسلية ولعبهم الجنسى ، الامر الذى يصطدم الآباء والمدرسات أحيانا ويدفعهم الى الوعظ الخلقى الخانق . ولكن هذا السلوك بالنسبة للطفل قد يكون استطلاعيا أى تعبيرا عن الفضول أو مبعثا للراحة أثناء الوحدة أو فى حالات القلق . وافضل موقف يتخذه الراشد ليساعد على النمو العقلى السوى للطفل ليس موقف القمع القلق الذى قد ينمى عقد الاثم فى نفس الطفل بل موقف تقبل هذه الظواهر على انها طبيعية وتحويل انتباه الطفل برفق الى أمور أخرى . وفصول الحضانة بما يتوافر فيها من جو طليق وفرص عرضية تتيح المجال لحدوث ذلك بصورة طبيعية على نفس المستوى الذى تتم به سائر انواع التدريب المقبولة الاخرى

ان الامر الجوهرى فى جميع المواقف التى تظهر أثناء تطور أفكار الاطفال عن الجنس والولادة والموت ، هو احترام شخصية الطفل وبث الثقة فى نفسه بأنه مقبول بصورة اساسية مهما فعل او سأل ، والرد على أسئلته باجابات يتوخى فيها الصدق . ولا شك أن كثيرا من الضرر يصيب الطفل من الام أو المعلمة التى ترد على سؤاله بجواب مباشر مقنع فى ظاهره ولكنه غير صحيح فى النهاية ، أو التى تقف من سلوكه موقفا مشوبا بالنفاق

وأسوأ من ذلك مايحدث حينما تتضارب الاجابات التى يتلقاها الطفل على أسئلته فى البيت وفى دار الحضانة ، أو عندما تتعارض استجابات البيت والمدرسة حيال سلوكه . وليس فى وسع المدرسة أن تعمل بمفردها أو أن تعارض ما يحدث فى البيت من غير أن تعرض الطفل لخطر اكتساب اتجاهات متضاربة بصورة خطيرة ، كما انها لاتستطيع أن توفر له شتى الخبرات الضرورية للتربية الجنسية بمعناها الواسع . ولهذا كان التفاهم والتعاون بين البيت والمدرسة فى هذا الصدد أمرا جوهريا

التربية الدينية المبكرة

من المحتمل أن تظهر مشكلات مماثلة فى التربية الدينية المبكرة للاطفال. وكما هو الحال فى سائر المظاهر الهامة فى حياة الطفل ينبغى الا يكون هناك صراع بين البيت والمدرسة حول القيم والاساليب النهائية . وليس فى البحوث النفسية الجارية ما يشير الى أى تعارض بين مطالب النمو العقلى السوى والتعاليم المسيحية الاساسية ، فلا ريب ان الفضائل الثلاث الكبرى وهى الايمان ، والامل ، والحب يمكن أن تعتبر أساسية لنمو الشخصية السوية . ونظرا لان القيم الاخلاقية فى غرب أوربا يهودية مسيحية فى أساسها فان التربية الانسانية التى يتطلبها الآباء من غير المؤمنين سوف تتفق فى نواح كثيرة فى هذه المرحلة المبكرة مع التربية البسيطة غير المعنوية فيما يتعلق بالسلوك الذى يحبذه المؤمنون (١)

ومع ذلك فلا بد من الحرص الشديد ، حتى أثناء محاولة تنمية الشعور بالصواب والخطأ ، على الا نجعل الاطفال يشعرون بالذنب دون مبرر (بسبب الفضول الجنسى مثلا) . كما ان طائفة معينة من أسرار المسيحية (وبخاصة ما يتعلق بموت المسيح وحياة الكثيرين من القديسين) ينبغى ان تقدم للطفل بطريقة تبث فى نفسه الطمانينة والمحبة وليس الحيرة والخوف

ان تأكيدا خاطئا قد يفضى الى اضطراب عميق (٢) والفيصل هو موقف الراشد لانه اذا استطاع ــ مهما كان عمق ايمانه ــ أن يحترم شخصية الطفل وفجاجته وقابليته الخيالية للايحاء وسرعة شعوره بالقلق وحاجته الى المحبة والصفح ، فان الطفل يستطيع فى القصص الدينية أن يجد متعة وطمانينة وتنويرا خلقيا . غير ان احتمال قيام التربية الخلقية على المحاكاة وعلى تقبل قيم البيت والمدرسة اقوى من احتمال قيامها على التصور ؛ ومن ثم فان مشكلة الصدق النسبى للحقائق الروحية والعلمية وحقائق الخبرة لا يحتمل أن تثار أو ان تثير المخاوف فى عقول الاطفال فى سن ما قبل المدرسة (٣)

النظام

يواجه آباء ومدرسات الاطفال فى سن ما قبل المدرسة فى كل يوم

---

(١) وجود مثل هذه النزعة الانسانية واعتبارها أساسا سليما للتربية هو الموقف الذى يتخذه النظام التعليمى فى فرنسا وفى غيرها من البلاد . وتذهب الطوائف الدينية المختلفة الى أبعد من ذلك
A. Miehle, «Die Kindlinhe Religlositat» *Akademie gemeitnutziget Wissenchaften zu* Erfurt, Abheilung fur Erziebungswissenschaft und Jugundkunde. Erfurt, Stenger, 1928. M. Pfliegler, Der *beehte Augenrlick*. Vienna, Herder & Co. 1942. *Der Religionsunterricht*. Tyrolia Verlag, 1935.

(٢) يسوق الادلة على ذلك مكتب الطفل الكاثوليكى The Catholic Child Bureau

(٣) انظر Hansen, op. cit. sup., p. 155-60 ; 329-36.

تغيرات وصعوبات تتصل بنمو هؤلاء الصغار . فحاجة الطفل الى ان يكبر ، ولعلها أهم الدوافع الاساسية فى كيانه هى احدى الحاجات التي لا يستطيع الكبار اشباعها بصورة مباشرة بالمنطق أو بالحجة أو بالرعاية البدنية أو بغير ذلك من الاساليب والوسائل الميسورة لهم . ولكن أفضل طريقة يستطيع الآباء والمدرسون والكبار أن يساعدوا بها الطفل هى تجنب التطفل عليه ومراعاة اللباقة فيما يبذلونه له من جهود تربوية ، والتنحى جانبا من حين لآخر لاتاحة الفرصة أمامه كيف يجرب بنفسه شئون الحياة المثيرة والخطرة ، وكذلك عدم التدخل الا لمساعدته على تفسير الخبرات فى ضوء المعايير والاتجاهات الاجتماعية ولانقاذه من أى خطر مادى قد يلحق به

غير ان الاطفال مع ذلك يحتاجون فعلا الى دعامة سلطة الكبار، والى نظام يفرض عليهم فى أول الامر كاطار للحياة المنظمة فى البيت ، نظام يدفعهم الى التمسك به احترام القانون والاشباع المنتظم للحاجات الجسمية . كما انهم فى حاجة الى بعض الاوامر الملزمة المعقولة التى تحد من أفكارهم ونزعاتهم ورغباتهم الخطرة . وهم يستجيبون بقلق اذا ما سحبت هذه السلطة وزال هذا النظام ، أو اذا كانا متذبذبين غير ثابتين. ولكن السلطة مهما كانت ثابتة منطقية تثير العدوان والقلق متى كانت حيادية أو معادية . فكثير من الكبار يعرفون الكثير من المعلومات النظرية عن الاطفال ولكنهم لا يستطيعون الشعور نحوهم بالاحترام والمحبة مما يجعلهم ينزلون بنمو الاطفال من الضرر فى النهاية أكثر مما ينزله الجهلة المحبون الذين يعاقبون الطفل بنفس السرعة التى يكشفون عن حبهم له بها

وأوضح مجال لذلك هو كيفية معالجة كثير من المشكلات الطفلية . « فكذبة » الطفل الاولى ، وما يصيبه من حين لآخر من جثام فى منامه ، وحالات سلوكه النكوصى ، ومتاعب تغذيته التى تظهر من وقت لآخر ، ونوبات العدوان والتمرد ، واهتمامه بظواهر جسده ، و«سرقته» الاولى ، وغيرته من شقيقه ـ كل هذه المظاهر أو بعضها قد يؤدى الى عدم الحكمة فى معالجتها الى أن تصبح بؤرة للاضطراب الذى يحيد بالطفل عن طريق النضج السوى بصورة مؤقتة أو دائمة

ونظرا لما اصاب الكثيرين من الآباء والمدرسين من القلق الذى لا مبرر له بسبب دعاة نشر سيكولوجية الطفولة على مستوى شعبى وبوجه خاص بسبب غلاة انصار التحليل النفسى ، فقد أصبح هؤلاء الآباء والمدرسون يرون فى كل انحراف مؤقت عن « الاستواء » علامة من علامات العصاب ، فينتابهم الفزع والقلق مما يزيد فى تفاقم مشكلات الطفل . ولما كنا لا نعلم من الناحية العلمية الا النزر اليسير عن توزيع « مظاهر الشذوذ » بين الاطفال فى أى سن ، وأقل من ذلك عن نتائج معظم أنماط سلوك الطفولة الملحوظة على نمو الاطفال فى مستقبل حياتهم ، فاننا لانستطيع أن نكون ـ كشأن بعض الناس ـ على يقين من أن كل انحراف فى سلوك الطفل

يستلزم علاجا نفسيا

ولكننا نعلم من ذلك ان الخاصة البشرية على درجة بالغة من المرونة والقابلية للتكيف ، وان تهيئة نظام متزن ثابت فى البيت ووفرة من فرص اللعب المتنوعة وجو من الحنان الدافىء ، كفيل بأن يساعد الاطفال فيما عدا قلة منهم على التغلب بانفسهم على شدائد النمو المقترنة بحافز النمو لديهم . فمن الضرورى أن يثق الآباء ، والمدرسون بقدرة الاطفال على حل مشكلاتهم بأنفسهم . وعلى المدرسين بوجه خاص أن يكونوا موضوعيين فى موقفهم بحيث يحتملون ذلك المدى الواسع من الفروق بين الاطفال فى انماط النمو ، وفى الوقت نفسه تكون لديهم القدرة على أن يحبوا الاطفال بمختلف انواعهم بوصفهم كائنات بشرية

النمو والتكيف

من المهم للمدرسة والآباء على حد سواء أن يدركوا دينامية النمو النفسى السوى ويعملوا له حسابا . فالطفل اذ يواجه موقفا جديدا — كمولد شقيق له — قد يقدم على تكيف جديد ، أو قد ينكص الى صور مبكرة من صور السلوك . وكثيرا ما تحدث هاتان الاستجابتان على التعاقب أو معا فى وقت واحد ، فقد يتقبل الطفل تحمل قدر كبير من مسئولية بعض نواحى حياته الخاصة حتى تستطيع الام أن تنصرف الى العناية بوليدها ، ولكنه فى نفس الوقت قد يرتد الى التبول فى فراشه أو الى غير ذلك من الاستجابات الطفلية التى تكشف عن قلقه ، والتى تدل على حاجته الى الرعاية والمحبة التى يشعر انه قد حرم منها

ان الكائن الحى عندما يواجه مطلبا تتعذر عليه تلبيته ، أو قرارا يصعب اتخاذه ، يكون عليه أن يختار بين أن يسير قدما الى الامام وأن يتلاءم ، وبين أن يرتد الى ضرب من السلوك ثبت نجاحه فى الماضى . واذا كان المطلب فوق مقدوره فان النكوص عندئذ يكون محققا . وكل الصغار والكبار يرتدون فى بعض الاحيان الى ماضى حياتهم . والبيئة الصالحة هى التى تؤكد أقصى تقدم الى الامام وتهيىء السبل له كما تنمى التكيف الايجابى . كما ان الاب الحصيف والمدرس الحكيم يراقبان تلاؤم الطفل مع المطالب الجديدة ويندر أن يطلبا منه أكثر من ذلك مراعيين فى ذلك تاريخه الخاص ومواهبه وليس باعتباره مجرد طفل متوسط فرضى ، وهما دوما على استعداد لان يشدا ازره ويمتدحاه وييسرا عليه محاولات التكيف ، ويجعلاه يشعر بانهما يفهمان ويحتملان نكوصه المؤقت

التحاق الطفل بالمدرسة لاول مرة

ان انضمام الطفل لاول مرة الى احدى الجماعات خارج نطاق الاسرة وبخاصة الى جماعة المدرسة سواء أكانت دارا للحضانة ام الفرقة الاولى

بالمدرسة الابتدائية قد يكون تحديا لحاجته الى أن يكبر ، وقد تشكل خبراته واستجاباته وقتئذ نمط استجابته لاى تغير فى البيئة بعد ذلك . فدخول المدرسة يعنى بالنسبة اليه انفصالا طويلا عن الام وبالتالى يهدد حبه الاعتماد عليها . كما ان الام ايضا تنظر الى دخول طفلها المدرسة بقلق ، وقد ترى فى المعلمة منافسا لها فى محبة طفلها

واذا الحق الطفل فجاة فى مثل هذه الظروف بدار الحضانة أو الروضة وترك فيها رغم صياحه وبكائه فى رعاية جارغيرمالوف لديه فانه يستجيب لذلك بالخضوع الظاهر الذى يخفى وراءه شعورا حقيقيا بالاعراض عن أمه لخداعها اياه ، أو أنه قد ينجح فى الوقوع فريسه للمرض بمعناه الحرفى حتى يعاد الى أمه التى تشعر عادة بانتصار لا تستطيع اخفاءه الا قليلا . واذا وقف الامر عند هذا الحد فان قدرة الطفل على التكيف فيما بعد للمواقف الجديدة وعلى فطامه نفسيا من الاعتماد على أمه قد يعاق بشكل خطير

ان الغرض من هذا المثال المبسط هو أن نوضح أن الطفل لا يمكن أن يعتبر وحيدا بل هو دائما طفل له ماض خلف طابعه فى نفسه ، وهو دائما طفل ينمو من حيث علاقته بغيره ممن ينبغى أن نعمل لهم حسابا فى كل مرحلة من مراحل نموه . ونمو الاطفال يفرض على الكبار وعلى الاطفال أنفسهم أعباء وألوانا من التكيف ، ويظهر ذلك أوضح ما يكون أثناء فترات معينة مثل فترة دخول المدرسة . فتقبل الطفل للموقف الجديد وهو ابتعاده عن الام يتوقف على استجاباته لاتجاهات أمه قبل ذلك وطريقة معالجتها النفسية لمواقف مشابهة فى وقت مبكر من حياته — أى على ما حدث عندما فطم عن ثديها ، وعلى الطريقة التى دبرت بها فترات غيابه القصير عنها ، وعلى خبراته مع الكبار الاخرين كالخادمات والجارات وزوار الاسرة وكذلك زياراته لاطفال البيوت الاخرى

وفى حوالى الثالثة ينبغى أن يحس الطفل السوى النمو بقدر كاف من الاطمئنان الى عودة أمه اليه فى النهاية حتى يستطيع أن يحتمل تركه مع شخص آخر لبضع ساعات ، وهذا الاحتمال أحد المعايير التى يقاس فى ضوئها استعداده لدخول دار الحضانة . وحتى فى هذه الحالة فان الوجوه الجديدة والبيئة الجديدة والكبار الجدد قد تكون شيئا كثيرا لو انه تعرض لها دفعة واحدة . فالطفل الذى يلازم البيت حتى الخامسة أو السادسة قد يعانى نفس المشكلات بصورة أشد تعقيدا

ومن ثم كان لزاما على المعلمة أن تبذل كل جهد ممكن للاتصال بالبيت قبل حضور الطفل الى المدرسة سواء عن طريق الزيارة الشخصية حيثما تسمح الاوضاع الاجتماعية بذلك ، أو عن طريق دعوة الام والطفل للحضور ومشاهدة المدرسة والاستماع الى قصة مثلا ، أو الاشتراك مع احدى فرق اللعب او رؤية اى ناحية اخرى من نشاط الاطفال . وثمة طريقة ثالثة لهذا الاتصال ، هى أن تدعو ناظرة المدرسة الى اجتماع خاص لآباء الاطفال الجدد ، وتتحدث اليهم حديثا غير رسمى عن اليوم المدرسى ،

وعما تستهدف المدرسات عمله للاطفال ، وعن كيفية اعداد الطفل نفسيا ليخطو خطوته الكبرى من ملاذ البيت الى عالم أكثر رحابة واقل مجاملة

اتصالات الابوين والمدرسات

كثيرا ما يؤدى التحاق الطفل بالمدرسة الى أول اتصال بين أبويه ومدرساته . وفى حالة كثير من الامهات ، وبخاصة فى الاحياء الفقيرة بالمدن الاخرى ، قد تكون معلمة دار الحضانة أو الروضة الشخص الوحيد الذى يكون لهن به اتصال غير رسمى ، ولديه من المعرفة بحاجات الاطفال الاسوياء ونموهم مايكفى لمساعدتها لا على تربية الطفل الملتحق بالمدرسة فحسب بل وعلى تربية أشقائه أيضا . غير أن قدرة المعلمة على الافادة من اهتمام الام الشديد بصغيرها تتوقف على كفاءتها فى الرعاية النفسية والجسمية للاطفال ، وعلى المامها بنظام الحياة الفعلى فى بيوت الطبقة العاملة ، وكذلك على قدرتها على اقامة علاقات ودية تعاونية مع الامهات. ويجب أن يكون عملها مع الامهات قائما على احترامهن كأمهات ، وعلى ادراكها بوضوح ان على المدرسة ومدرساتها أن تتعلم الكثير من الام والاب عن أطفالهم كما أن عليها أن تعلمهم الكثير عن الاطفال عموما

وينبغى أن تكون الطريقة منذ البداية هى العمل معا من وجهات نظر مختلفة بدلا من تقديم النصح التربوى ، اذ حتى الامهات اللاتى يكن اشد حاجة من غيرهن الى المساعدة لايتقبلن هذا النصح بسهولة من المعلمة التى غالبا ما تكون غير متزوجة ، ومن ثم يعتقدون أنها تفتقر الى ما لهن من خبرة وثيقة متصلة بأن يكون للانسان طفل وبكيفية الافادة من المكان والوقت والمال المحدود

ومن انجح الوسائل ــ كما سبق القول فى الفصل الثانى ــ اجتماع المعلمة بعدد صغير من الامهات على أن تكون المعلمة نفسها حسنة التدريب فى شئون سيكولوجية الطفولة ، فتناقش معهن مشكلاتهن المشتركة بحرية تامة . وفى مثل هذه المجموعة تقوم المعلمة بدورها على قدم المساواة مع الامهات ، وتعمل على أن يكون ما تدلى به من النوع الذى يسهل فهمه والمجرد من التحيز حتى تخفف من حدة التوتر عند القلقات من الامهات وتضع فى متناول المجتمعات أفضل الافكار الحديثة فى علم نفس الطفل ورعاية الاطفال . وحيثما تتعاون الامهات مع هيئة التدريس فى أمور أخرى ويسهمن باخلاص فى التأييد الادبى والمادى للمدرسة فان هذا النشاط ينبع عادة بصورة تلقائية ويمكن توجيهه نحو مسالك ذات نفع للآباء ولاطفالهم (١)

وجلى ان امكانيات هذا التعاون وقيمته ، وكذلك امكانيات وقيمة انسب الوسائل لتحقيقه ، انما هى دالة لكل من استعدادات المعلمات

---

(١) أمكن تطوير هذا الاسلوب بنجاح فى مدارس الحضانة التى انشأتها الامم المتحدة بباريس

وتدريبهن والاساليب الشعبية للمجتمعات اللائى يعنيهن الامر . فما قد يكون ممكنا فى بلد اسكندنافية مثلا ، قد لا يكون عمليا فى البلاد الناطقة بالفرنسية والعكس بالعكس . غير ان الهدف الجوهرى يظل واحدا ، اذ لابد من صيانة وحدة عالم الطفل باى ثمن

ولا ينبغى فقط الا يكون هناك صراع سافر بين البيت والمدرسة ، بل لابد أن يقدم كل منهما للطفل خبرات متماسكة متكاملة ، وأن يسهم بوسائله المتعددة فى نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية . وهذا يتضمن أن الكثير من الطرق التى تعتبر من الناحية الموضوعية مستحبة من وجهة نظر نمو الطفل يجب أن يتناولها التعديل ولو مؤقتا على الاقل اذا لم تكن متمشية مع الاتجاهات والتقاليد المحلية . من ذلك مثلا ان الاطفال الذين شبوا فى بيوت يسودها نظام بالغ الصرامة والجمود قد لايستطيعون احتمال جو مدرسى مسرف فى التسامح

وبالمثل قد يكون على المدرسة ان تتقبل مؤقتا نفور الاهل من أن يتسخ أطفالهم بالقدر الذى تسمح به المعلمة . وهذا لايعنى أن تلتزم المدرسة فى كل شىء المعايير التى يقيمها البيت ، بل انه يتضمن أن من واجب هيئة التدريس الاسهام المباشر فى الصحة العقلية للمجتمع عن طريق كسب تعاون الابوين ، وشرح ما يعملون وما يحاولون عمله لهم باناة وصبر ودعوتهم الى الاسهام والمشاركة فى الخبرة الحية المتصلة بملاءمة التربية لحاجات الاطفال الحقيقية

هذا المفهوم لدور مدارس الحضانة وصغار الاطفال فى الصحة العقلية والاجتماعية للاطفال من المفاهيم التى يرحب بها الكثيرون ولو بطريقة لا شعورية . وهو مع ذلك يلقى على عاتق المعلمة ، وكذلك الناظرة بوجه خاص ، مسئوليات يندر ان تكون قد تلقت تدريبا كافيا على تحملها . ولقد تناولنا بالمناقشة فى أجزاء أخرى من هذا الكتاب بعض ما يتضمنه المفهوم فى ناحية الاختيار والخبرة السابقة وتدريب المعلمات ، ولكننا نود هنا أن نكرر ان المدرسة التى تبدأ فيها تربية صغار الاطفال فى أوربا الصناعية قد تسهم بدور أساسى فى الصحة العقلية لمواطنى المستقبل الذين يعهد بهم اليها ، وتكون أداة فعالة فى هضم كل من الاطفال والآباء للتغير التكنولوجى والاجتماعى فى يسر وسهولة ، وانه يجب الا نضن بأى جهد فى سبيل اجتذاب العناصر الصالحة للتدريس ، وألا نسمح لاى تقسيم ادارى او مهنى جامد أن يحول دون افادة هذه العناصر من شتى الخدمات النفسية والطبية والاجتماعية الميسورة التى تساعدها على اداء رسالتها

المراجع

AGAZZI, A. *Il metodo italiano per la scuola materna.* Brescia, La Scuola, 1942. XX, 156 p. ...

AGOSTI, M. & CHIZZOLINI, V. *La scuola materna italiana.* Brescia, La Scuola, 1939. 144 p.

ALLEN W. Y. & CAMPBELL D. *The creative nursery center.* NewYork, Family Service Association of America, 1948. 171 p.

ALLERS, R. *Das Werden der sittlichen Person.* 4 Aufl. Freiburg, Herder, 1935. 316 p.

AUDEMARS, M. & LAFENDEL, L. *La maison des petits de l'Institut F. F. Rousseau,* 2e éd. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1950. 56 p.

BENJAMIN, Z. *Emotional problems of childhood.* London, university of London Press, 1948. 178 p.

BERGERON, M. *Psychologie du premier âge.* Paris, Presses Universitaires de France, 1951. 139 p.

Bornehaven i reformpaedagogisk Belysning. Særtryk af *Paedagogisk-psykologisk Tidsskrift,* Bd VII, H. F. I. Kobenhavn, Munksgaard, 1947. 40 p.

BOWLEY, A. *A study of the factors influencing the general development of the child during the pre-school years by means of record forms.* Cambridge. University Press, 1942. 104 p.

BOYCE, E. R. *Infant school activities.* 4th ed. London, Nisbet, 1946. 254 p.

BRADBURY, E. & SKEELS, E. L. *A bibliography of nursery education.* Detroit, National Association for Nursery Education, 1939. 68 p.

BRUNET, O. & LEZINE, I. *Le développement psychologique de la première enfance.* Paris, Presses universitaires de France, 1951. 129 p.

BUHLER, K. *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes.* 7te Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1949. 180 p.

BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. *L'organisation de l'éducation préscolaire.* Genève, 1939, 216 p.

CASOTTI, M. *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi.* 2a ed. Brescia, La Scuola 1950. 60 p. ......

CHESTERS, G. *The mothering of young children.* London, Faber & Faber, 1945. 84 p.

DESCOEUDRES, A. *Le développement de l'enfant de deux à sept. ans. Recherche de psychologie expérimentale.* 2e éd. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1930. 322 p

Erziehung im Sowjetischen Kindergarten. Berlin & Leipzig, Volk & Wissen Verlag, 1947. 118p.

FAURE, M. *Le jardin d'enfants.* Paris, Presses Universitaires de France, 1943. 163 p.

GARDNER, D. E. M. *Long-term results of infant school methods.* London, Methuen, 1950. 108 p.

Testing results in the infant school. London, Methuen, 1942. 158 p.

GESELL, A. et al. *The first five years of life.* New York, London, Harper, 1940. 58 p.

GRIFFITHS, R. *Imagination in early childhood.* London, Paul, 1935. 367 p.

Growth in vocabulary and expression in the first twelve months at school (Infor-

mation Bulletin no. LT*) 14 p.; Growth in vocabulary and expression in the first two years at school* (*Information Bulletin* no. 29). Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1952 & 1953. 14 p.

GUTTERIDGE, W.V. *The duration of attention in young children.* Melbourne, University Press & Oxford University Press, 1935. 52 p.

HARTLEY, R.E. et al. *Understanding children's play.* London. Routledge, K. Paul, 1952, 372 p.

HETZER, H. *Kurschners deutscher Gelehrten-Kalender.* F. Bertkau & G. Oestreich. 7te Aufl. Berlin, Walter de Gruyter, 1950, XI-2. 534 p.

HUME, E. G. *Learning and teaching in the infants' schools.* London, Longmans, Green, 1952. 271 p.

ISAACS S. *The nursery years.* London, Routledge. 1932. 138 p.

JONCKHEERE, T. *La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants.* 5e éd. Bruxelles, M. Lamertin, 1949. 202 p.

KIETZ, G. *Das Bauen des Kindes. Ravensburg,* O. Maier, 1950. 48 p.

Koch, I. *Die paedagogischen Aufgaben des Kindergartens am schulpflichtigen, aber schulunreifen Einkinde.* Weimar . Boehlaus Nachf, 1940.

Les écoles maternelles. Classes enfantines, cours préparatoires. Règlements, organisation fonctionnement. Paris, Bourrelier. 1953, 176 p.

Lexikon der Paedagogik, vol. III Bern, A. Franke, 1952. XIV+624 p. C. Buehler p. 71; J. Froebel, p. 156; M. Montessori, p. 315; J. Piaget, p. 361.

Lissa, L. De. *Life in the nursery school.* London, Longmans, Green, 1944.

MELLOR, E. *Education through experience in the infant school years.* Oxford, Blackwell, 1950. 250 p.

MILLER, E. W. *Room to grow.* London, Harrap, 1944. 78 p.

MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL. *Plan des activités à l'école gardienne.* Bruxelles, Moniteur Belge, 1952.

MUSU, A. M. «Il metodo Agazzi", *Il posto mel mondo.* Firenze, Marzocco-Bemporad, 1952. 56 p.

NIEGL, A. *Gegenwartsfragen der Kindergartenerziehung.* Wien, Osterreichischer Bundesverlag, 1950. 334 p.

NORVIG, A. *Kinderspiele und Beschaftigung,* Zürich, A. Müller.

Nursery-infant education. Report of a consultative committee appointed by the executive of the National Union of Teachers. London, Evans Brothers, 1949. 116 p.

OLSON, W. C. *Child development.* Boston, D.C., Heath, 1949. 417 p.

Play and mental health. London, The Puskhin Press, 1945. 30 p.

RUSK, R. *A history of infant educatoin.* London, University of London Press, 1933. 196 p.

Schools for young children in twenty-seven countries. Chicago, International Committee of the National Association for Nursery Education, 1949. 50 p.

SIGSGAARD J. *Barnets Verden* Kobenhavn, De:, Danske Forlag, 1945. 118 p.

STERN, W. *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr.* Leipzig, Quelle & Meyer, 1914. 372 p.

SZUMAN, S. *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego.* Warszawa, Wyd., Nasza, Kisçgarnia, 1946. 189 p.

THOORIS, A. *Pédagogie du nourrisson et du premier âge.* Paris, Doin, 1947. 184 p.

UNESCO. *The influence of home and community on children under thirteen years of age towards world understanding,* no. 6. Paris, 1949. 53 p. / *L'influence du foyer et de la communauté sur les enfants de moins de 13 ans vers la compréhension internationale,* no. 6. Paris, Unesco, 1949. 58 p.

WALLON, H. *Evolution psychologique de l'enfant.* Paris, A. Colin, 1941 222 p.

WATTS, A. F. *The language and mental development of children.* London, Harrap, 1944. 345 p.

WHEELER, O.A. & EARL, I. G. *Nursery school education and the reorganization of the infant school.* London, University of London Press, 1939. 172 p.

WOLFF, W. *The personality of the pre-school child.* London, Heinemann, 1947. 341 p.

WORLD ORGANIZATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION/ ORGANISATION MONDIALE POUR L'EDUCATION PRESCOLAIRE *Report of the 2nd World Conference/Rapport de la 2 ème Conférence mondiale,* Paris, OMEP, 1949. 68 p.

Report of the 3rd World Conference/Rapport de la 3ème Conférence mondiale, Paris, OMEP, 1950. 83 p.

ZULLINGER, H. *Heilende Krafte im kindlichen Spiel.* Stuttgart, E. Klett Verlag, 1952. 136 p.

الفصل الرابع

المدرسة الابتدائية : الأهداف والطرق النفسية

المدرسة كمشكل لتطور النمو

منذ حوالى عشرين سنة ، كان من الممكن ان توصف الفترة الواقعة بين الخامسة أو السادسة تقريبا الى الحادية عشرة أو الثانية عشرة بأنها « الفترة المظلمة للطفولة » وحتى اليوم نجد أنه لم يكتب الا القليل عن تطورات نمو الشخصية وتكوينها فى مرحلة الطفولة الوسطى ، واقل منه ما أجرى من البحوث في هذه الناحية (ا) .. غير ان عددا من البحوث قد تناول الحاجات النفسية لتلاميذ المدارس والجوانب الذهنية للتعلم ونمو الذكاء وقوة تكوين المدركات الكلية والميول التى لها قيمة تربوية

كما ان هناك دراسات متعددة تعرضت لضروب سوء التوافق التى تكشف عن نفسها فى صور اضطرابات سلوكية أثناء سنوات الدراسة المبكرة

وما زال هناك قدر من اللبس حول الوظيفة الحقة للمدرسة فى تربية الاطفال وتطوير نموهم فيما بين الخامسة والسادسة أو الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، ومن أسباب ذلك عدم الاتفاق سواء على طرق المدرسة الابتدائية او على أهدافها .. غير ان المدرسة ومطالبها ، مهما تكن المبادىء التى تسترشد بها ، تكون جانبا ، بل وجانبا رئيسيا ، من المؤثرات التى تشكل الاطفال فيما بين الخامسة أو السادسة والرابعة عشرة أو ربما

---

(١) هذا فى اوربا بوجه خاص . أما فيما يتعلق بأمريكا فانظر :

L. Carmichael, **Manual of Child Psychology.** New York, J. Willey, 1946; W.S. Monroe, **Encyclopedia of Educational Research,** New York, Macmillan, 1950, and the numerous curriculum studies, e.g. J.M. Lee and M.C. Lee, **The Child and his Curriculum.** New York, Appleton Century, 1950, and the annual reviews of research issued by the American Educational Research: Association, for British work see C.A. Mace and P. Vernon. **Current Trends in British Psychology,** London, Methuen, 1952; C.W. Valentine, **Psychology and its Bearing upon Education,** London, Methuen, 1950.

بعد ذلك أيضا (١) . وهذا يعنى ان الاهداف التربوية ينبغى أن ينظر اليها على انها عوامل شرطية ، وان تطور نمو الشخصية لا يمكن أن يعتبر عملية نفسية قائمة بذاتها

ومن ثم فبينما يجب ان تكون المناهج وطرق التدريس « مركزة حول الطفل » بمعنى أن تراعى الحاجات والاستعدادات الفردية لكل تلميذ وتحترمها ، فانها ينبغى ايضا أن تكون « مركزة حول المجتمع » (٢) اى أن يكون التدريس وسيلة لمساعدة الطفل على أن يحيا حياة راضية كطفل أولا ، ثم كراشد يشترك ويسهم بصورة كاملة فى تطوير حياة الجماعة البشرية

ويستند تفكير عدد من المربين التقدميين وأسلوبهم فى العمل على الفكرة القائلة بأن النظام ينبع من التفاعل الحر بين النزعات الطبيعية لدى الاطفال ، وبين الكبار الذين يتكون منهم المجتمع ، وان هذا التفاعل الحر يفرض نوعا من التنظيم الذاتى واحترام القواعد ، الامر الذى يعتبر ضروريا للحياة الاجتماعية . غير انه يمكن القول أيضا ان لدى الكائنات الحية نزعات الى عدم النظام ـ كتلك التى تفسرها العقيدة المسيحية بفكرة الخطيئة الاصلية ـ وان الاطفال فى المراحل الاولى لنموهم على الاقل يحتاجون الى أن يساعدهم الكبار على كبح هذه النزعات والسيطرة عليها . وبعض المدارس التى نود أن تكون « تقدمية » تسمح بالاشباع غير المحدود لحاجات تلاميذها ، وهى بذلك تهمل مبداين اساسيين من مبادىء النمو العقلى السوى ، هما : الامن الصادر عن ادراك الفرد لوجود حدود يفرضها نظام سمح ، وقدرته على أن يتقبل ـ دون الشعور بالاحباط او التزمت ـ الضوابط الضرورية للحياة الاجتماعية

اننا قد نتفق على أن التربية ينبغى أن تتيح ، بل وينبغى أن تضمن ، تحقيق امكانيات الفرد الى أقصى حد ممكن ، غير ان تحقيق الذات اذا لم يتوائم مع المطالب الاجتماعية يعدو تمركزا ذاتيا بعيدا عن الصقل والتهذيب . وان من حسن الحظ ان كل مدرسة تعتبر مجتمعا بصورة ما ، وبالتالى تفرض نوعا من التنظيم . ومعظم المدارس لديها هيئة تدريس تمثل ـ مهما كانت أخطاؤنا ـ مجتمع الكبار الذى سينتقل اليه الطفل فيما بعد ، والذى يفرض على أفراده طائفة من القواعد التى تنظم حياتهم .. كل ذلك يوحى بأن النمو العقلى والاجتماعى الرضى لا يتحقق عن طريق الحرية التى تكاد تبلغ الفوضى ، ولا عن طريق النظام الصارم المرتبط بمطالب مستحيلة

---

(١) M.J. Langeveld in Ontspering on Correctly by L. van Gelder, Jakarta. J.B. Walters, 1953, p. 268.

(٢) سواء أكان السلوك بمقتضى المعايير الاجتماعية وحدها هو الذى يصنع المجتمع بمعناه الطيب أو الردىء أم لا ، فان الغاية من سلوكنا ومعيار هذا السلوك يتوقفان على القيم القريبة والنهائية المتضمنة فى المجتمع نفسه

وهذا يتضمن أن المنهج ينبغى أن يخطط على صورة أهداف مفهومة ، وان هذه الاهداف ينبغى أن تراعى كل جوانب النمو وليس مجرد الجوانب الذهنية فيه ، كما يتضمن أيضا انه الى جانب ضرورة تدريج مطالب الدراسة بدلالة قدرة الطفل على التعلم وضرورة تعديل الطرق لمساعدته على ذلك ، فان المنهج وطرق التدريس والجو العام أنما هى حتما تعبير عن فلسفة تتفاوت فيها درجة الوعى الذاتى عن مجتمع الكبار (١) . وكون الامر ينبغى أن يكون كذلك لا يتنافى اطلاقا مع احترام الفردية . كما لا يتنافى مع الفكرة القائلة بأن الاطفال انما يحتاجون الى تعلم ما يهمهم بالمستوى المناسب لهم ، ولتحقيق غايات يدركون بوضوح انها ذات قيمة. والحق ان اتساع مدى الفروق فى الاستعدادات بين الافراد صغارا كانوا أم أطفالا أم مراهقين ، يؤكد ضرورة التنويع

وازدياد معرفتنا بدينامية النمو الانفعالى الذى يتبين بوضوح متزايد انه يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الذهنى ، هذه المعرفة توحى بأن دفع الاطفال الى الامام بسرعة لايتيح لهم الفرصة ليحيوا كل مرحلة من مراحل طفولتهم .. وان ذلك قد يعطل نموهم بأكمله أو ينحرف به . فالاطفال الذين يقسرون على أن يلتزموا دور الكبار فى وقت مبكر — كدور « الأم الصغيرة » مثلا ، أو صبيان الحادية عشرة أو الثانية عشرة الذين يتولون زعامة عصابات الاطفال المشردين فى أوربا التى خربتها الحرب — هؤلاء الاطفال حالات واضحة صارخة لذلك . وهناك حالات أخرى أشد خفاء وأعسر ملاحظة ، ولكنها متكررة الحدوث بصورة مؤسفة . وكثيرا ما يتوقع الآباء والمعلمون (ويحققون) مستوى معينا من النضج الذهنى ، يدفعون فيه ثمنا باهظا هو اضطراب الاتزان فيما بعد .. وذلك لمجرد انه يجعل عملية النمو متناغمة . ومن أمثلة ذلك فى الاساليب التربوية الجارية أولئك الاطفال الذين تلقى على عاتقهم فى وقت مبكر تبعة ضخمة كالعناية بغيرهم من الاطفال ، فان هذه التبعة قد تؤدى بهم فيما بعد

---

(١) G. H. Bantock, Freedom and Authority in Education, Lond., Faber, 1952 p. 212.

ان طبيعة الفلسفا التى تحدد الاهداف التربوية لاتدرك دائما بوضوح أو تصاغ فى صورة صريحة . ففى اى مجتمع من المجتمعات — وخصوصا فى المجتمعات ذات العقائد الدينية المختلفة — يحتمل أن تقوم عدة فلسفات ويظهر الخطر عندما تخفق المجتمعات فى ادراك أن تخليص جهاز الدولة التعليمى من تحيز معين يتضمن أنها تعمل وفقا لفلسفة ما . ومن المشكوك فيه ان يكون فى الامكان التزام موقف حيادى تام فى تربية الاطفال . ومع ذلك فان الحياد التربوى كما يفهمه أشد أنصاره تبصرا لايعنى تجنب الاختلافات المذهبية أو غيرها من أنواع الاختلاف فى تربية الاطفال . بل انه يعنى المحاولة المقصودة للجمع بين الاطفال والكبار من شتى أنواع العقائد ومختلف الهيئات الاجتماعية والاتجاهات السياسية والفلسفية فى جو يحترم حقهم فى الاختلاف ويتيح الوسائل التى تعينهم على فهم وجهات النظر التى تختلف عن وجهات نظرهم (وان لم يكن من الضرورى أن يأخذوا بها) ويقدروها . وبهذا يتضمن الحياد التربوى فلسفة التسامح

الى رفض تحمل اى تبعة نحو الغير بسبب ما تولد فى نفوسهم من القلق. ولقد كان اهتمام المدرسة الشكلية بدقة الالمام بالحقائق واتساع مداها وبالتذوق الناضج للادب فى كثير من الاحيان سببا فى كراهية كل ما يكون شبيها بما علمته المدرسة ، وسببا فيما ترتب على ذلك من عجافة الحياة الذهنية

المهارات الأساسية

نجد فى أوربا اتفاقا عمليا عاما على كثير من المطالب التى ينبغى مراعاتها فى منهج الدراسة الابتدائية . وعلى الرغم من أن التمييز بين التعليم والتربية كثيرا ما يكون زائفا ومضللا ، الا اننا فيما يتصل بالمرحلة الابتدائية على الاقل نستطيع أن نميز فى المنهج جوانب معينة تتضمن قدرا كبيرا من المهارة الشكلية .. ومن ثم تكون مواد ملائمة للتعليم

فالطفل يحتاج الى ان يتعلم كيف يحل رموز الكلمات المكتوبة والمطبوعة لانها الاداة التى يتلقى بها المعلومات من الغير ، والاساس الذى يقوم عليه تطور نموه الذهنى ، والوسيلة التى يندمج بها فى ثقافة قومه . كما يحتاج الى أن يكتب ، والى أن يرتب الكلمات بنظام نحوى متماسك حتى يستطيع الاتصال بغيره بصورة شبه دائمة . كذلك يعتبر الحد الادنى من المهارات الحسابية لازما لتحقيق عدد من أغراض الكبار ، « ولكن هذا العدد ليس كبيرا بالقدر الذى تفترضه معظم مقررات الحساب » (١)

فى الايام الاولى للتعليم الالزامى ، كان كل ما يعتبر ضروريا للطفل هو الكتابة ، والقراءة ، والحساب ، بل وكانت كثير من المدارس الابتدائية تكاد تركز كل جهدها على اتقان التلاميذ الآلى لهذه المهارات الاساسية ، ثم أضيفت اليها بعد ذلك ، بكميات مختلفة ، طائفة — أو فلنقل سلسلة — من المعلومات المنظمة التى تتفاوت فى درجة التماسك .. معلومات تاريخية وجغرافية وادبية وعلمية ، كما ادخلت بعض المواد أو الاساليب الاخرى بقصد تزويد الطفل بالتدريب العقلى الذى يحتمل أن ينمى ملكاته العقلية المفترضة أو الذى قد يستخدمه فى مستقبل حياته

صور التفكير

قد يكون من الافضل — سواء من الناحية التربوية أو الناحية النفسية — النظر الى الجوانب الذهنية للسنوات الاولى من التعليم

---

(1) G.M. Wilson, M.B. Stone and C.O. Darlynble, **Teaching the New Arithmetic.** N.Y., McGraw-Hill, 1939.

أن ٣٩ ٪ من استخدام الكبار للارقام تغطيه العمليات الاربع الاساسية (الجمع والضرب والطرح والقسمة) ، والكسور البسيطة ، والنسبة المئوية البسيطة والربح البسيط

الابتدائى على انها تستهدف تزويد الطفل بطائفة معينة من طرق التفكير والتعبير وأساليبهما . فالطفل يحتاج الى اتقان التفكير والاتصال اللفظى حتى يستطيع فيما بعد أن يتعلم وأن يحيا حياة الكبار ، كما يحتاج ـ لاغراض نفعية وذهنية ـ الى أن يتقن على الاقل المبادىء الحسابية المتصلة بالتفكير والنظام العددى ، والعد ومقارنة المسافات والحجم والتتالى . والحياة فى العالم الحديث لاتتطلب منه مجرد اتقان حد أدنى من المعرفة العلمية فحسب ، بل وتتطلب أيضا نوعا من حب الاستطلاع المستنير والبصر بالتقييم الموضوعى للحقائق التى تقع تحت الملاحظة مما يعتبر أساس العلم التجريبى والتفكير العلمى

ومن الممكن ، بل من الضرورى ، أن نضيف الى كل ذلك أساليب التعبير الذاتى البصرى واليدوى والمهارات الموسيقية والبدنية مما لايقصد به أن يكون غاية فى ذاته فحسب ، بل وأن يكون أيضا مناشط عملية توثق صلة الاطفال والكبار بضرورات عالم الواقع ، التى قد يتيح لهم التعليم المسرف فى الاكاديمية الهرب منه باللغو اللفظى

فى مثل هذا المجال ، تزداد الضرورة الى التربية عن طريق النشاط والخبرة اذ يكون من الجلى ان الطفل سوف يتعلم التفكير العددى على اساس نشاط عددى واسع النطاق ، وخبرة حقيقية بالكميات والعلاقات الكمية . وهو لا يستطيع أن يتعلم فنون الاتصال الا اذا مر بخبرات الاتصال أو فكر فيه ، والا اذا اكتسب المهارات الاولية المرتبطة بالاتصال البصرى والكلامى حتى يغدو قادرا على ادراك قيمة القراءة والكتابة والفنون البصرية بوصفها وسطا أكثر دواما وان كان غير مباشر تماما . وبالمثل تستطيع المدرسة ان تتخذ من حب الطفل لاستطلاع العالم الخارجى ، والتماسه علة الاشياء ، ومحاولاته البدائية للتنبؤ بالنتائج ، أساسا تقيم عليه الميل الى التريث فى الايمان بالامور ، واختيار الفروض فى ضوء التجربة ، وصياغة القوانين على أساس مايمكن ملاحظته من العلاقات

وفى مثل هذه المرحلة المبكرة ، نجد ان اى نوع آخر من المعرفة بمعنى طائفة منظمة ومتماسكة من الحقائق ، مما يطلق عليه اسم علم النبات أو الحيوان أو التاريخ أو الجغرافيا أو قواعد اللغة او ما شابه ذلك ، يصبح قليل الجدوى فى حد ذاته وكفاية فى ذاته

ولا شك أن التربية ـ حتى ولو نظرنا اليها على انها بالدرجة الاولى تعليما للاساليب ـ لا يمكن أن تكون مجردة من المادة ، ولكن اهمية الحقائق فى سنوات الدراسة الابتدائية ترتبط بما تتيحه من استثارة صور معينة من التفكير ، وبما تيسره العلاقات القائمة بينها من مادة خام تحتاج اليها قدرة الطفل النامية فى تكوين المدركات والتفكير والتعبير اكثر مما ترتبط بمكانتها فى بناء منتظم يقيمه الكبار

كذلك لاينبغى أن ننسى ان الحقائق قد تكون آسنة ، وقد تظل كذلك ،

الا اذا كانت ذات دلالة حقيقية فى نظر الطفل (١) . ومن ثم ، فان من واجبات المعلم على الاقل ان يوفر الخبرات للطفل ، وأن يعينه على ترتيب هذه الخبرات وتنظيمها عن طريق التفكير والتعبير . أن القوة الدافعة الى التعليم هى الحياة الانفعالية ، والاهتمام أحد الطرق التى تشير فيها الانفعالات الى تحليل العالم الموضوعى . ويتحقق التعلم الفعال عندما تتركز كل الطاقة الانفعالية على ميل معين ، وعندما يوضع الذكاء فى خدمتها

المدرس والنظام

ان الطرق المثمرة لا تتضمن الحركة الهوجاء أو السلوك الاخرق المفتقر الى النظام ، ولا تعنى « تعلم أى قديم بعمل أى قديم » ، بل انها تتضمن توجيه الطفل نحو النشاط العقلى بمختلف أنواعه عن طريق سلسلة من الخبرات المتنوعة والموجهة توجيها واعيا والتى يسهم الطفل فيها . ويجب على المعلم أن يوفر له معظم هذه الخبرات ، وأن كان لزاما عليه أيضا أن يستغل حياة الطفل خارج حجرة الدراسة ، وأن يتحقق من أن هذه الخبرات من النوع الذى يحفز الطفل على ضروب من التفكير متزايدة التعقيد والتنوع .. ولكن مهمته لا تقف عند هذا الحد ، بل ان عليه ايضا أن يعلم ، وعليه أن يستخدم ويستثير ويوجه الطاقة الحيوية لتلاميذه ، وأن يبين لهم كيف يستطيعون أن يستخلصوا الاحكام العامة من العلاقات الخاصة أو العناصر أو الاساليب الجزئية . وبهذه الطريقة وحدها يحدث انتقال التدريب المفيد لتطور النمو العقلى باكمله . كما ان على المعلم أيضا أن يكون راعيا للمعايير ، وأن يحدد الاهداف القريبة والبعيدة التى يسعى اليها التلاميذ دون أن يغفل عن ضروب القصور الناجمة عن الفجاجة ، والاخطاء التى يمكن تلافيها بالاتقان

ان المطالب التى فى وسع الطفل أن يفهمها بوضوح ، والأهداف التى يستطيع بلوغها ببذل الجهد ، والقيم التى يمكنه تقديرها .. كل هذه ليست مجرد معالم المنهج الجيد والطريقة الصالحة من الناحية التربوية فحسب ، بل انها أيضا الاطار الذى يستطيع الطفل فى نطاقه أن يكتسب مشاعر الامن والثقة فى المدرسة . ان الاطفال يتعلمون لان الموقف الذى يجدون انفسهم فيه يحرك انفعالاتهم ، واذا ما دربوا على القيام فى بادىء الامر بأعمال بسيطة ، ذات اهداف يسهل عليهم ادراكها ، وقريبة نسبيا ، ثم على اداء اعمال ذات اهداف أكثر بعدا ولكنهم يتقبلونها على انها تستحق التحقيق ، فانهم سوف يقبلون على العمل البعيد الاجل لانهم يوقنون أن الهدف البعيد الذى ينشدونه ممكن التحقيق وجدير به معا

وموطن الخطأ فى كثير من الطرق التقليدية هو فى اتخاذها الخوف من اللوم والعقاب دافعا الى التعلم ، حتى اذا حدث تعلم فعلا فانه كثيرا ما

(١) A.N. Whitehead, Aims of Education. N.Y., Macmillan Co., 1929.

يكون مجردا من المتعة وغير باق . أما اذا أخفق الطفل على الرغم من خوفه ، وأحيانا بسبب هذا الخوف ، فان روحه المعنوية قد تنهار تماما ، وقد يفقد ارادة معاودة المحاولة • ومن ناحية أخرى تفشل كثير من المدارس الحديثة بسبب اعتمادها الكلي على اثارة ميول الطفل المباشرة الامر الذى يفضى الى اخفاقها فى دفع الطفل بالتدريج نحو ادراك أهداف بعيدة والرغبة فى تحقيقها ببذل الجهد الذى قد لايكون فى حد ذاته ذا ثمرة مباشرة

الاتجاهات حيال العمل والصحة النفسية

ان الشخصية السوية تتوقف بدرجة غير قليلة على اتجاهات ايجابية معينة ، كما تتوقف على تلافى الاتجاهات السلبية • ويعتبر اكتساب اتجاه طيب نحو العمل ، وهو اتجاه مركب من ثقة الفرد بقدرته على النجاح ورغبته فى تقبل المشقة القريبة فى سبيل غاية جديرة التحقيق .. هذا الاتجاه يعتبر هدفا من أهداف الصحة النفسية ومن أهداف التربية فى المدرسة الابتدائية . ومن وسائل تحقيق هذا الهدف القراءة والتعبير التحريرى والشفهى والحساب • وتتوقف قيمة مادة المنهج على أثرها فى توثيق صلة الاطفال بالواقع الموضوعى وتزويدهم بالخبرات والتدريب المتصل بانواع التفكير مما يعتبر الاساس الذى تقوم عليه حياتهم الشخصية والثقافية

وتتميز الاصلاحات التربوية التى تمت فى اوربا ، قبل الحرب وبعدها (١) ، بأنها كانت ترمى الى جعل المدارس وطرق التدريس قريبة من الصورة التى رسمنا معالمها .. فالتعليمات والبرامج التى نشرتها وزارة التربية القومية فى فرنسا عام ١٩٤٧ ، وجهود لجنة البحث الايطالية فى عام ١٩٤٧ ، وقانون اصلاح التعليم فى السويد عام ١٩٥٠ ، وقانون التعليم فى انجلترا عام ١٩٤٤ ، واصلاح بوريس فى بلجيكا عام ١٩٣٦ ، كلها تسير فى نفس الاتجاه •• غير ان الاجراءات الادارية لسوء الحظ قد تستطيع تيسير تطور النمو ولكنها لا تستطيع ضمانه

والاصلاح – كما أكدت اللجنة الايطالية – يتوقف على ارادة الجميع

---

(١) L. Batturens, Code de l'enseignementMoyen. Brussels, Ed. Universelle 1949, 266 p.; Commissione Nazionale d'Inchiesta per la Reforma della Scuola, La conclusioni dell'Inchiesia Nazionale per la Reforma della Scuola. Rome. 1950, 339 p.; H.C. Dent, The Education Act. 1944. Provisions, Possibilities and some Problems, London, University of London Press, 1944, 101 p.; J. Debiesse, compulsory Education in France. Paris, Unesco; I. During (ed. 1, The Swedish School Reforms 1950. Uppsala, Appelsergs Bokfrycheriaktiebolag, 1951; W. De Lange, Education and Instruction in the Netherlands (tr. H.V. Leopold). The Hague, 1946, 34 p.; Ministry of Education Science and Art, Czechoslovakia, School Reform in Czechoslovakia, Prague, Orbis, 1949, 52 p. (Published also in German, Polish and Spanish); Ministry of Education, Danmark, Survey of Danish Education, Copenhagen, 1947, 35 p.

نه وعلى تعاونهم الذكى المستنير . ودون أن ندخل هنا فى مناقشة الدور النسبى لكل من البيت والمدرسة فى تربية الاطفال وهو موضوع تختلف فيه الآراء اختلافا كبيرا فى أوربا ـ نستطيع أن نقول ان من الجلى ان المدارس ، مهما كان الدور المعهود اليها به ، انما تقوم فى واقع الامر بالتربية والتدريب ، وان التعليم الاكاديمى لابد أن يؤثر فى النمو الشخصى والصحة النفسية

الفروق الفردية

ان تحرير المنهج من المطالب المسرفة والسابقة لاوانها ، وتركيز التأكيد على الاهداف التى يستطيع الاطفال تحقيقها فى مرحلة النمو التى يجتازونها .. كل ذلك لن يكون مجديا الا اذا كان المعلمون على وعى تام بذلك المدى الواسع من الفروق الفردية بين الاطفال حتى فى سن السادسة أو السابعة . ويتزايد ظهور أثر هذه الفروق مع تقدم الاطفال فى السن . فمن حيث القدرة العقلية مثلا قد يبلغ مدى الفرق فى النمو العقلى فى سن السادسة بين أشد الاطفال غباء وأكثرهم ذكاء أربع سنوات أو أكثر ، وهذا الفرق سوف يتسع فى سن العاشرة حتى يصل الى ست سنوات أو سبع

وهناك أيضا فروق مماثلة ، وان كانت أقل قابلية للقياس ، فى قوة الحوافز الانفعالية ونظامها ، وفى القدرات الفطرية والمكتسبة على احتمال الاحباط ، وكذلك فى مستوى الطموح .. فبعض أطفال السادسة لايزيد نضجهم الاجتماعى والانفعالى على أطفال الرابعة الا قليلا ، واختلاف الوسط الاجتماعى للاطفال يجعل مستويات تقدمهم نحو النضج تختلف لا من حيث الدرجة فحسب .. بل ومن حيث النوع أيضا ، وتوجد بين الاطفال أيضا فروق فى النواحى الجسمية والنفسية .. فروق فى الحجم ، والقابلية للتعب ، والضبط الحركى العصبى ، وحدة الحواس ، ونواحى النمو الجسمى النفسى التى تعتبر اساس اكتساب طائفة من المهارات مثل التحليل البصرى والسمعى والتوافق العضلى الدقيق وما شابه ذلك ، وهى المهارات التى يعتمد عليها بدرجة ما تعلم القراءة والهجاء والكتابة.. كذلك تؤثر الفروق الاجتماعية والفروق فى الخبرة الفردية على النمو اللفظى ، ومدى المحصول اللغوى المنطوق وتكوين الجمل والفهم وهى تبلغ فى تأثيرها مبلغ الفروق فى القدرة العقلية الخالصة تقريبا

وحتى لو شجعنا المدرس على النظر الى عمله ، على انه ينحصر فى القاء الدروس التى يقع عبء حفظها على عاتق الاطفال ، فانه لا يستطيع أن يتجاهل هذا التنوع فى الخامة البشرية التى يتعامل معها . أما اذا تقبل كل النتائج التى يتضمنها هذا التنوع ، فانه سيجد أمامه منهجا على درجة كبيرة من التطور والمرونة .. وان عليه أن يقوم بدراسة كل طفل وحاجاته حتى يستطيع ان يواجه استعدادات كل منهم . وهذا لا يعنى أن عليه أن يتخلى كلية عن تعليم الصف أو عن النشاط الجمعى من أجل العناية الفردية ، فان عملية جمع حسابى بسيط ترينا أن معلم المدرسة الابتدائية

الذى يتولى صفا يضم ٤٥ طفلا يستطيع أن يكرس خمس أو ست دقائق من العناية الفردية لكل منهم يوميا اذا ما أتيح له أن يقوم بعمله بصــــورة منتظمة

الدرس فى الصف

ان هذا يعنى أن على المدرس أن يتناول منهجه بالفحص الدقيق ، وان يقرر اى اجزائه يصلح لتعليم الصف بأكمله بصورة مباشرة ،وأيهما يصلح للنشاط الجمعى ، ومتى تكون العناية الفردية ضرورية . ومثل هذا العمل لا يمكن أن يتم بمقتضى قواعد ثابتة ، بل لابد أن يقوم على اساس معرفة الخامة البشرية التى يتولى تعليمها ، واختيار الاهداف التى يحــددها المنهج ـ ونبذ بعض هذه الاهداف بوصفها غير عملية اذا اقتضت الضرورة ذلك ـ وعملية محاولة وخطأ يستنير المعلم فيها بما يعرفه عن الاساليب التى يتعلم بها الاطفال

وينبغى أن يكون محور الدرس فى الصف تلك العــلاقات والحقــائق والاساليب التى تعتبر جوهرية والتى يستطيع أبطأ المتعلمين أن يدركها ، كما ينبغى أن يتضمن الدرس غــذاء يناســب حتى أذكى التــلاميذ . فمسرحيات شكسبير التى تحظى باهتمام عامة الناس ورجال المجتمــع والنقاد الادبيين على حد سواء لاسباب مختلفة .. هذه المسرحيات هى بالضرورة مثال كامل لما ينبغى أن يكون عليه الدرس ، اى شىء فى متناول ادراك الجميع كما انه فى الوقت نفسه يتحدى قدرات أشدهم امتيازا

فالغرض من الدرس هو تغطيــة الموضــــوع بسرعة نســبية ، وزيادة المحصول المشترك لدى تلاميذ الصف . وكلما تقدم الدرس يشعر المدرس بضيق مجال الانتباه حتى عند أذكى التلاميذ . وهو يستطيع بتنويعطريقة التدريس ان يظل مستأثرا باهتمام التلاميذ .. فالدرس الجيد بما يتضمنه من تربية وعرض وأسئلة والهام يسير بتوقيت يحدده الصف ويختلف من صف لآخر ، وهو بالضرورة نشاط ابتكارى وفنى .. مادته الاطفــال ويتغير محتواه بطرق مستترة أو سافرة من لحظة لاخرى

تجميع التلاميذ

ان تجميع التلاميـــــــد أو تقسيمهم الى مجموعات له فوائد كثيرة فى الصفوف الــكبيرة ، وهو فى أبسط صورة طريقة لتقسيم مجموعة بأكملها من التلاميذ الى اقسام يعتبر كل منها أكثر تجانسا من المجموعة بأكملها. من ذلك مثلا ان من المألوف تنظيم جماعة للقراءة أو الحساب يكون أفرادها أبطأ أو أسرع من التلاميذ المتوسطين ، ويكون التعليم الذى يتلقـــــونه والتمرينات التى يقومون بها متدرجة بصورة تلائمهم . وهذه الوسيلة لا ينبغى الحط من شأنها منالناحية العملية الا اذا اصابها الجمود وأصبحت

تقسم الصف الى طبقات من الاكفاء والمتوسطين والاغبياء على أساس المهارات الاساسية ، أو على أساس احداها فقط كما يحدث كثيرا

ان تطور النمو ، وبخاصة فى المراحل الاولى من التعليم الابتدائى على أية حال ، يبلغ من عدم الانتظام حدا يجعل من الضرورى تقسيم التلاميذ الى مجموعات على أساس التحصيل والقدرة ، والتزام ذلك بصورة ثابتة بالنسبة لكل مهارة تكتسب ، ويستلزم وجود الطفل فى عدة مجموعات مختلفة التكوين ، كما يعنى انتقاله المستمر بين مختلف المجموعات . ولكن ازدحام المدرسة أو الصف بالتلاميذ ، يجعل تقسيمهم الى مجموعات (كما يجعل أى عمل مدرسى آخر يتضمن انتقال التلاميذ) أمرا بالغ العسر ؛ بل ومستحيلا فى نظر بعض الناس، ومع ذلك فان كبر حجم الصف يزيد فى ضرورة التقسيم . وما دام فى الامكان اجلاس جميع التلاميذ فى صف واحد (حتى ولو كانت المقاعد من النوع المخصص لثلاثة أو أربعة معا) فمن المستطاع جمع كل أفراد احدى مجموعات الحساب أو القراءة مثلا فى جوار واحد . كما ان من الممكن فى معظم الظروف تنظيم المقاعد فى اتجاهات مختلفة بحيث تكون مثلا أربعة أقسام لجلوس مجموعات مستعرضة من التلاميذ يتعاونون معا فى عمل واحد

وبهذا يتوزع التجانس والتعليم المباشر الذى يفرضه تنظيم الصف العادى . ولكى يكيف المعلم تدريسه لمختلف امكانيات تلاميذه ويضمن قيام سائر المجموعات بأعمال تكفى لتحدى اهتمامها ونشاطها ، لابد له من نظام دقيق للتسجيل . وهنا تظهر الاهمية الفائقة لبطاقة التلميذ اذ انها تساعد على متابعة التقدم فى عمل كل مجموعة وكل تلميذ

ولتقسيم التلاميذ الى مجموعات ، صور مختلفة ذات فوائد تربوية اخرى ، فتعليم الحساب أو القراءة يستلزم أن تكون المجموعة متجانسة . ولكن بعض الاغراض التربوية الاوسع مدى ، قد تتطلب تقسيم الصف الى ما يسمى بالمجموعات المستعرضة التى ينبغى ان يكون كل منها ممثلا بقدر الامكان لتوزيع القدرات فى الصف بأكمله ، وأن يكون العمل فيها على صورة مجموعة من الفرق يقوم أعضاء كل فريق منها بمعاونة بعضهم بعضا على انجاز مشروعات مشتركة . وبهذه الطريقة يمكن تكوين اتجاهات هامة وتنميتها ، اذ يدرك ذوو القدرة العالية من التلاميذ أن مواهبهم تفرض عليهم واجبات نحو زملائهم ، أما ذوو القدرة المنخفضة فانهم يتعلمون ان لديهم ما يستطيعون الاسهام به

ان التنافس بين الافراد ، ذلك التنافس الذى يعتبر من الحوافز العادية فى الصف الدراسى ، يضر بغالبية التلاميذ الذين يندر أن يستطيعوا التفوق على القلة الممتازة مهما بذلوا من جهد ، ومن ثم فان اليأس كثيرا مايتسرب الى نفوسهم . أما التنافس بين مجموعات متكافئة فأمر مختلف ، لان النجاح يتوقف على المجهود المشترك وعلى يسر تكامل الفرق

العمل الفردى

ان المراحل الأولى من تعلم الحساب والقراءة تتطلب قدرا كبيرا من العمل الفردى البحت .. الامر الذى لايمكن تحقيقه بالعمل الجمعى وحده ، وما زالت بعض المدارس تسير على طريقة جعل الصف بأكمله يردد الدرس جهرا — كأن ينشد التلاميذ جدول الضرب أو التراكيب العددية ، أو يقرأون قراءة جماعية — والنتيجة أن الكثيرين من الاطفال يؤدون ذلك بطريقة آلية وبالتالى لا يتعلمون الا القليل أو لا يتعلمون على الاطلاق ، وبخاصة اذا تكرر اتباع هذه الطريقة . ولكن اذا قللنا من هذا الانشاد المتناغم ، واحللنا مكانه سلسلة من الواجبات القصيرة للغاية —كالبطاقات التى تحتوى على عدد من تشكيلات الاعداد الى ١٠٠ مرتبة على صورة عمليات جمع وطرح ، أو تحتوى على فقرات قصيرة للقراءة تليها أسئلة لاختبار فهمها ، أو قوائم تتكون كل منها من ٥ أو ١٠ كلمات ليتعلم التلاميذ هجاءها — فعندئذ يستطيع الاطفال ، سواء اذا عمل كل منهم بمفرده أو مع زميل له ، ان يختبروا ويسجلوا تزايد سرعتهم الخاصة ودقتهم وان يدونوا نتائجهم فى بطاقاتهم . ومن الممكن تعليمهم عمل رسم بيانى لتقدمهم ، وبالتالى حفزهم على التنافس مع انفسهم

واذا أمكن تقصير فترات التدريس للصف كله ، وقصرها على الاوقات التى نتوقع فيهما أن يتابع جميع التلاميذ الدرس ، واذا أمكن التمييز بدقة بين التدريس لمجموعات متجانسة وبين النشاط الجمعى أو الصفى الذى يحفز على التعلم الاجتماعى والتعاونى ، واذا استخدمت بمهارة التعينات الفردية المتدرجة والتى يستطيع التلميذ تصحيحها بنفسه بقدر الامكان .. فعندئذ تتاح للمعلم حرية تكريس فترات قصيرة للعناية الفردية بأولئك الاطفال الذين يعانون من صعوبات مباشرة أو الذين فاتتهم خطوة هامة فى الدرس بسبب تغيبهم عن المدرسة

ومثل هذه المساعدة تحول دون تزايد تخلف الاطفال ، كما تحول دون تزايد تثبيط همتهم ، بما قد يعرضهم عند بلوغ العاشرة أو الحادية عشرة لمتاعب انفعالية ضخمة وتخلف تعليمي ملحوظ . ومثل هذه الطرق المقترحة يمكن استخدامها بصور متنوعة فى المدرسة الابتدائية ، وهى تتطلب من المعلم حساسية كبيرة لنوع الصف الذى يتولى تعليمه ، ومهارة فائقة فى اعداد مادة الدرس واخراجها ، وقدرا من العناية بالتسجيل المنتظم يزيد على ما تتطلبه الطرق القديمة . وتعتبر الكتب المدرسية الموحدة التى توزع على كل تلميذ فى الصف غير ملائمة لهذه الطريقة ، وبخاصة فى المراحل الاولى على أية حال ، لان مايحتاجه التلميذ هو الكثير من التمرينات المختلفة ، ومجموعات من الامثلة من بعض الكتب فقط ، وكثير من الادوات الخام من ورق عادى وورق مقوى وما شابه ذلك (١) . وفى

---

(١) الطرق التى اوردناها بايجاز هنا ، ينادى بها بناء على ممارستها سنوات طويلة عدد من المربين الذين ينتمون الى مدرسة النشاط فى أوربا وأمريكا . وقد ظهرت عنها مؤلفات كثيرة، كما أعد خصيصا لها قدر كبير من المادة والكتب المدرسية

البلاد التى تتولى السلطات المركزية أو المحلية فيها تقرير مناهج التعليم الابتدائية ، بل والكتب المدرسية أيضا ، قد تتعرض روح المبادأة والابتكار عند المعلم التقدمى للاعاقة الى حد ما . وحتى فى هذه الحالة فان العمـل الفردى المتدرج ، ووسائل الاختبار الذاتى والتصحيح الذاتى ، واثارة التنافس الذاتى ، والتنافس بين المجموعات ، والتخلص من المنافسـة المباشرة بين الافراد ، كل هذه الاهداف لا تكون مستحيلة التحقيق

الفشل

ان تدعيم النجاح لشعور الطفل بالاطمئنان الى قدرته على التعلم ، والتخلص من الفشل الشامل الذى يبعث الالم فى نفسه ويحطم معنوياته، وتكييف المطالب التربوية لاستعداد التلميذ للتعلم . كل هـذه عوامل هامة ، بل واساسية فى صحة الطفل النفسية . وليس معنى هـذا ان الطفل لا ينبغى ان يعانى الفشل أو انه لا ينبغى ان يواجه التحـدى المنبعث من واجبات تعلو بعض الشىء على متناول امكانياته المباشرة

ان الفشل يتضمن عنصرا تربويا ، بل ان ذوى القدرة الممتازة منا ينبغى أن يتعلموا كيف لا ينهارون تحت وطأته . غير انه لابد فى السنوات الاولى بوجه خاص أن ترجح كفة النجاح فى خبرات الطفل ، ومن واجب المعـلم المتيقظ أن يعمل على ان يكون فشل الاطفال العرضى فى التعلم أمرا غير شامل ، وان يكون هذا الفشل حافزا لهم على بذل المزيد من الجهد الذى يؤدى الى النجاح فى النهاية . وهذا يتطلب مرة أخرى التدرج الحريص لا فيما يتعلق بالاستعداد الذهنى لـكل طفل فحسب ، بل وفيما يتعلق بقدرته على احتمال الانفعالات المتصلة بالاخفاق أيضا

عدم تناقض الكبار

لقد ذكرنا ما يكفى لبيان ان الجو الاجتماعى للصف والاثر الانفعـالى للطرق التى يستخدمها المعلم ، قد يكون لهما تاثير قوى على الاتجاهات التى يكتسبها الاطفال . وهما بدورهما يتاثران بالعلاقات القـائمة بين اعضـاء هيئة التدريس ، وكذلك بعـلاقاتهم بمدير المدرسـة . ان الاطفال فى سن المدرسة الابتدائية يكونون ما زالوا غير ناضجين ، وعرضة لمشاعر عدم الامن ومشاعر الحب والـكراهية التى لم يتم تمثيلهـا والنزعات العدوانية .. ومن ثم فان من الضرورى أن تكون أهـداف المدرسة كما تعبر عنها اتجاهات سائر أعضاء هيئة التدريس ثابتة وممكنة التقدير . وهذا لا يتضمن انه ينبغى على مدير المدرسة أن يفرض آراءه بحكم وظيفته ، بل ان على هيئة المدرسة أن تتوصل عن طريق المناقشـة الحرة فيما بينها الى اتفاق وأن تعمل معا كفريق . ومن الضرورى بوجه خاص الا ينتقل الاطفال من صف يتعلمون فيه بطريقة معينة الى آخـر يسير التدريس فيه بطريقة مختلفة ..

ستكون هنا بطبيعة الحال اختلافات فى الطريقة ، وفى وسع الاطفال ان يلائموا انفسهم لاختلاف الكبار ، فهم يتعلمون أن يكونوا فى البيت غيرهم فى المدرسة ، وان يستجيبوا لاحدى معلماتهم بصورة تختلف عن استجابتهم لمعلمة أخرى . وهذا النوع من التلاؤم لازم فى مراحل معينة لان الكبار فى المجتمع الحديث يتحركون فى عدد من العوالم المتناقضة فيما بينها . ولكن التغير الشديد الفجاءة فى اتجاهات الكبار وتوقعاتهم قد يؤخر ، ان لم يعطل ، تعلم الطفل دون العاشرة ، وقد يقوض أمنه ويثير نزعته الى العدوان سواء نحو البيئة الخارجية أو نحو نفسه

وفى السنوات السابقة على المراهقة ، تستمر عملية تكوين فكرة المرء عن نفسه من حيث علاقته بالآخرين .. وذلك تحت ستار من الهدوء الظاهرى فى معظم الحالات ، وفى نطاق نمط مستقر نسبيا من انماط التكيف . ويرتبط تطور نمو هذه العاطفة الى حد كبير باتجاهات الغير من الآباء والمدرسين والاطفال الآخرين

ونظرا لافتقار الاطفال الى معيار موضوعى لتقييم الذات ، فانهم يعتمدون على ما يعتقدون انه الصورة التى يريدهم الأخرون ان يكونوا عليها أو التى يوحون اليهم بأنهم يمثلونها . ومن ثم فان تباين اتجاهات هيئة المدرسة ، أو الصراع بين المدرسة والبيت يحتمل أن يؤدى الى التناقض فى فكرة الطفل عن نفسه ، وقد يثير لدى الطفل أزمات انفعالية تفضى الى اضطراب سلوكه . فالاطفال لا يتعلمون مما يتصورون انه فكرة الكبار عنهم ومما يودونهم أن يكونوا عليه فحسب ، وانما يتعلمون الكثير ايضا من الامور التى يتضمنها السلوك فى نظرهم

ان معظم الآباء والمعلمين مثلا ، يشكون من وقت لآخر من مسلك اطفالهم .. متناسين مدى توقف هذا المسلك على نوع القدوة التىأقاموها بانفسهم لهم فى عدد من المجالات المستترة . فجميع الصغار يتعلمون كيف يسلكون ، وكيف يقيمون الاتصالات بغيرهم من أقران سنهم أو من يكبرونهم سنا ويحافظون عليها . وكلهم يمرون بمرحلة من التكيف غير الكامل ، ومن العداء السافر أو المستتر والقلق وعدم الامن . وكثير من الامور التى يتوقع منهم القيام بها ــ مثل غسل أيديهم وتعليق ملابسهم وقول « من فضلك » و « اشكرك » و « آسف » ــ حتى فى سن الثامنة أو التاسعة ــ تختلف كثيرا عن العادات الآلية ، ولا يسهل عليهم الاقبال عليها كما لو كانت رغبات تلقائية . وعندما تكون معاملة الكبار لهم مفتقرة الى الدماثة ، أو عندما يتبين لهم ان الكبار لا يعلمون بما ينصحونهم به ، فان مثل هذه الضروب من القدوة تعزز ما لديهم من نزعات غير اجتماعية . وإذا كانت علاقة الطفل بالراشد وثيقة ، بسبب الخوف أو الحب ، فان القدوة التى يمثلها سلوك هذا الرائد تكون أشد تأثيرا

ويصدق هذا أيضا على الحالات التى تتضمن نزعات أشد قوة .. فالاطفال الذين يقعون ضحية كراهية الكبار او عدوانهم فى البيت او فى المدرسة (سواء أكان ذلك على صورة عقاب بدنى أو تهكم قاس) ، هؤلاء

الاطفال يتعرضون لان يكونوا أشد ميلا الى العدوان مما هم عليه بطبيعتهم ويتجلى ذلك بصورة واضحة ومباشرة فى حالة الاطفال الذين يعتدون بالضرب على سواهم من الاطفال عندما « يضربون هم أنفسهم » ، والذين يعضون أو يرفسون أو يخدشون ـ كالحيوان ـ اذا نزل بهم ايذاء بدنى. ومظاهر مثل هذا الاعتداء تكون أشد خفاء لدى كبار الاطفال ، وكثيرا ما تفضى الى الشعور بالمذلة أمام الكبار ، والبغى فى معاملة الصغار والضعاف من الاطفال ، والقسوة على الحيوان . ومن المحتمل ان نعزو تناقص الشراسة فى المدرسة الى قيام علاقات بين الكبار والاطفال تسودها الرقة وتقل فيها البغضاء

التربية الخلقية والعادات والعواطف

ان تربية الاطفال خلقيا ليست من الامور التى يمكن فصلها عن النمو السوى والتربية السوية .. فالاخلاق تقوم فى جوهرها على عدد من الاتجاهات العامة والعادات اليومية التى تعتبر استمرارا لنظام الشخصية بأكملها وجزءا منه . وان كثيرا مما يبدو فى صورة قرارات خلقيــة يتخذها الكبار ، ليس فى حقيقة الامر سوى النتيجة الآلية لاستجابات اعتادوها وتأصلت فى نفوسهم ، وان كان الاذكياء منهم يستطيعون عند التحدى ان يجدوا مبدأ يفسرون به تكوين العادة لديهم أو غرسها فى نفوسهم . ان الشخص الذى لا يسرق مالا يجده على مكتب شخص آخر، لا يفعل ذلك لانه فى كل مرة يتخذ قرارا أخلاقيا شعوريا تماما بمقاومة الاغراء ، ولكن لانه تعلم ألا يسرق ولان هذه الاستجابة قد أصبحت عادة

كثيرا ما لا ندرك مدى نوعية مثل هذه الاستجابات وعدم انتظامها ، فبعض البلاد الاوربية مثلا تغرس عادات الرأفة بالكلاب والقطط وغيرها من الحيوانات الاليفة ، بينما تحبذ فى الوقت نفسه الكثير من القسوة فى صيد الثعالب والارانب .. ونفس الشخص الذى ينتابه الهلع اذا أصاب الاذى كلبه أو حصانه قد لا يتردد فى نصب شرك للحيوانات البرية، ومن ثم فاننا لا نستطيع أن نفترض ان رأفته بالحيوانات الاليفة تنبع من اتجاه منظم شعورى للرأفة بالحيوان بوجه عام ، بل انها فى أحسن صورها تصدر عن عاطفة جزئية للرأفة بحيوانات معينة وعن عادات استجابة لم تنتظم على صورة عاطفة مركبة بأى شكل من الاشكال . ونجد مثلا لذلك فى الامانة ، فالكبار الذين يتورعون عن سرقة دانق من شخص ما قد يغشون ادارة السكك الحديدية او شركات الحافلات أو مصلحة الضرائب فى بلدهم

مثل هذه العادات غير المنظمة من الاستجابات الخلقية كثيرا ما تكون ثمرة تربية (فى البيت أو فى المدرسة) تصر ـ وقد تكون على حق فى ذلك ـ على أهمية تكوين العادات فى مرحلة الطفولة ، ولا تفسر للطفل من المبادىء الا ما يستطيع ادراكه فى صورة محسوسة مرتبطة بمواقف معينة ، ولكنها تخفق فيما بعد فى جعل المراهق يستطيع الانتقال من

المواقف النوعية الى المبادىء الاشـد عموميـة مما يسـاعد على دسامة المحتوى العقـلى وجـعله شـعوريا .. غير ان بعض عدم التنظيم يرجع الى اختلاف الاسس اللاهوتيـة والفلسـفية التى تقوم عليهـا المبادىء الاخلاقية واختلاف مفهوم الانسان وضعفه ومصيره

والطبيعة الخلقيـة ينبغى أن تستند على مجموعة من العواطف ــ او الاتجاهات المتأصلة فى النفس والمنتظمة على صورة مبادىء يمكن فهمها عقليا ــ وبهديها يسـتطيع الفرد كلمـا واجه قرارا أخلاقيـا لاتكفى فيه الاستجابات المعتادة ، أن يقرر المسلك الخلقى الصائب ويمضى فى تنفيذه . وتكوين مثل هـذه العواطف بحيث تكون مكتملة النمو شاملة لا يتم كثيرا قبـل المراهقـة ، ويرجع ذلك من ناحية الى فجاجة الذكاء ، ومن ناحيـة أخرى الى عدم عموميـة الخبرة بدرجة كافيـة .. فقبل المراهقة تكون أفكار الفرد عن الصواب والخطأ انعكاسات تعسفية فى كثير أو قليـل لاتجاهـات الابوين ، ولتعاليم الـكبار الآخـرين وقـدوتهم ، وللضوابط الاجتماعية السائدة فى الجماعات التى يحيا الطفل بينها ، وكثيرا ما نجد لدى الاطفال نوعا من الاخلاق المزدوجة .. أخلاقا تعكس بدرجـة ما مطالب عالم الـكبار ، وأخرى منبثقة عن جماعة رفاق السن وتتضمن أفكارا عن شرف التلميذ وعن الجبهة الموحدة ضد المعلمين والآباء

ومن المألوف أن يشعر الطفل بأن ما يطالبه الابوان والمعلمون به يختلف عن ألوان السلوك التى يلتزمونها أنفسهم (١) . من ذلك مثلا ان الاهتمام بالغير والادب ورعاية الآخرين ، ينبغى أن تقوم على عاطفة عامة لاحترام البشر كبشر.. ولـكن كثيرا ما يضطر الاطفال لاحترام من يكبرونهم سنا ، ولكنهم بدورهم لا يلقون من آبائهم ومعلميهم احتراما فى المعاملة ، ولهـذا

---

(١) جاء فى تعليق الخبراء الذين استشارهم مجلس التربية الكاثوليكى بالولايات المتحدة على هذه الفقرة بوجه خاص وعلى هذا القسم بوجه عام ما يأتى : « ان هذا التباين (فى سلوك الاباء والمعلمين) يمثل موقفا صعبا لا يمكن مواجهته فيما يتصل بالمدرسة على الاقل الا بتعليم المبادىء الخلقية بصورة سليمة • وليس هناك اتفاق عام على امكان ذلك أو على كيفية القيام به، ولكن الفقرة التالية توضح الاسلوب الكاثوليكى : « يترتب على ذلك أن تنمية الضمير المسيحى عند الاطفال أو الشباب يتكون قبل كل شىء من تنوير عقولهم فيما يتصل بارادة المسيح وطريقته والتأثير على الذات الداخلية بالقدر الذى يمكن تحقيقه من الخارج حتى يستطيع أن ينفذ الارادة الالهية بحرية وبصورة دائمة • وهذا اسمى واجبات التربية » (من رسالة أذاعها بيوس الثانى عشر بعنوان « الضمير المسيحى كموضوعالتربية » فى ٢٣ مارس ١٩٥٢

Catholic Documents vol. vill, Salesian Press, Lond.

كما علقوا أيضا على سبب السلوك الخلقى بقولهم : « نعتقد أن من الممكن أن نعلم الاطفال السلوك الاجتماعى دون أى اشارة الى الله وواجباتنا نحوه • ولكن اذا سألنا الطفل لماذا ينبغى أن يسلك المرء بصورة اجتماعية ، فمن المؤكد ان من العسير علينا أن نجيبه باجابة مقنعة تستند على مجرد أسس الالتزام غير الدينى •• ومن الممكن أن نعلم الاطفال أن يفعلوا الصواب من أجل محبة الله • ومبدأ الاخلاق اذن ليس مجرد أمر مطلق فى أنه محبة قوية ساطعة لشخص المسيح»

ولعل هذا يمثل مع بعض الاختلافات البسيطة ، موقف معظم الطوائف الدينية • ومع ذلك فقد حاولنا هنا ان نصور تصويرا عادلا بقدر الامكان الاعتبارات النفسية والفنية التى ينبغى أن تراعى فى أى مفهوم للتدريب الخلقى • ولكن هذا ليس كافيا ، اذ أنه بينما يجب على التربية الخلقية فى النهاية أن تراعى المبادىء النفسية والاستجابات الذهنية والانفعالية للاطفال والمراهقين فان محتـــوى التربية والهامها سوف يشتق من العقائد الخلقية والفلسفية والدينية للمربين والاباء والمعلمين

فانهم قد يشتقون من مثل هـذا الموقف فكرة يغلب أن تكون ضمنية ، مؤداها انه ينبغى عليهم ان يكونوا مؤدبين أمام الاقوياء غير مهذبين مع الضعفاء . وبالمثل يتوقع الكبار من الاطفال أن يلتزموا الصدق ، وقـد يعاقبونهم على الـكذب .. ولـكن اذا وجد الاطفال أن آباءهم أو معلميهم لا يقولون الصدق دائما ـ كعندما يجيبونهم عن امثلة تتصـل بالامور الجنسية ـ فانهم يتعلمون أن هناك على مايبدو أوقاتا يستطيع المرء أن يكذب فيها . وفى وسعنا ان نذكر عددا كبيرا من الامثلة للطريقة التى بها يطالب الكبار الاطفال بأمور معينة فى الميدان الخلقى دون أن يلتزموا هم انفسهم بها ، وبالتالى يدعمون قيام اتجاه يتضمن وجود فجوة بين التهذيب الخلقى والسلوك الخلقى

وكثير من المبـادىء التى تنطبق على التكوين الذهنى للاطفال تنطبق ايضا على تربيتهم الخلقية . فمن المتوقع أن تكون الافكار عن الصواب والخطأ بدائية وغير منظمـة فى مبدأ الامر ، وأن يكون نموها من حيث التكامل والعمومية بطيئا . وهذا يتضمن ضرورة تنـاول الظروف بحيث يكون الامتثال ومقاومة الاغراء الذى تتطلبه من الاطفال متدرجا بلطف حتى يكون حافزا لهم على بذل الجهد ، ويكون مضمون النجاح وجالبا للثنـاء

فمن الافضل مثلا ألا نعرض الاطفال لاغراء سرقة المربى والحلوى فى سن لا يمكن أن نتوقع منهم عندها أن يتنبأوا بغير النتائج المباشرة . وبالمثل فان المعلم الذى يسرف فى الاهتمام بالنجاح كما يقيسه بمجموع الدرجات ، أو الذى يعاقب الاطفال الذين يخفقون فى أحد الاختبارات ، هذا المعلم يحتمل أن يدفع تلاميذه الى الغش كلما استطاعوا الى ذلك سبيلا ، اذ قد يستنتج التلاميذ ـ وكثيرا مايفعلون ـ ان المهم هو عدم اكتشـاف امرهم وليس الفعل فى ذاته ، وان وظيفة المعلم أن يحول دون أن ينقـل بعضهم من بعض ، ولـكن ما دام الهدف هو الحصول على عدد كاف من الدرجات تلافيا للعقاب فان الغش يكون مشروعا تماما

مقياس القيم

فى بعض الاحيان يكون من المفيد للآباء والمعلمين ـ على حد سواء ـ ان يفحصوا مقياس القيم الذى يلزمون به الاطفال بسبب مايفرضونه عليه من الجزاءات والتحريم ، ثم يسألون انفسهم عما اذا لم يكونوا قد ولدوا فى نفس الطفـل مشاعر الذنب والقلق المنبثة عن سـوء التكيف نتيجة لتفسير الطفل لافعالهم بصورة شعورية أو لا شعورية .. فمما يؤدى الى اضطراب تفكير الاطفال أن تقابل قذارة أيديهم ، أو عدم مراعاتهم لآداب المائدة مثلا ، بنفس التهديد بالحرمان من المحبة أو بنفس العقاب الذى ننزله بهم اذا سرقوا أو كذبوا أو أساءوا معاملة غيرهم

وقد يخفق الـكبار أيضا فى بعض الاحيان فى ادراك ألوان السلوك التى تعتبر من عنـاصر عملية تطور النمو ، والتى لايسـتطيع أن يتجنبها فى المرحلة التى يجتازها .. فقد لا يستطيعون مثلا أن يفهموا ان قصـص

الطفل الخيالية انما هى اسقاط لمخاوفه أو لرغباته ، وقد يعاقبونه عليها ظنا منهم انه يكذب . ومن ثم فانهم لا يعوقون تكيف الطفل للواقع فحسب ، بل ويعلمونه ايضا أن يربط الخيال بالذنب . كذلك قد ينتابهم الفزع بسبب حب استطلاع الطفل للأمور الجنسية أو تجربته بعض الالفاظ « البذيئة » بدلا من أن يستجيبوا لفضوله على انه استقصاء مشروع ، و « لبذاءته » على انها مرحلة يمر بها سائر الاطفال ولا تخلف وراءها ضررا باقيا اذا ما ترفق الكبار فى عدم تشجيع الطفل عليها

وهذا لا يعنى بطبيعة الحال انه لا ينبغى تأنيب الاطفال على ما يصدر عنهم من أفعال سيئة أو خاطئة فى نظر الكبار ، وانما يعنى انه ينبغى على الكبار أن يحاولوا فهم وجهة نظر الطفل ، واذا أرادوا أن يفرضوا عليه معيارا من معاييرهم فعليهم ان يشرحوا له السبب فى خطأ ما فعل بصورة يستطيع أن يفهمها فى هذه المرحلة من مراحل نموه

ومن اليسير أن نجعل الاطفال يشعرون بالذنب والقلق حتى فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، فهم يتقبلون بسهولة ما يعتبر فى نظرنا حكما قائما بذاته على سوء فعل معين من افعالهم على انه رفض مباشر لكل ما يعتقدونه أو يخشون أن يكونوه . وهم يدركون فى انفسهم وفى رفاقهم نزعة الى الكذب والسرقة والعدوان والشقاوة ، والاهتمام بالاشياء المحرمة . كما انهم عرضة لان يستجيبوا لمشاعر السوء القوية هذه بالخوف الشديد . واذا ما أبعد الكبار سلطتهم فجأة والقوا المسئولية على عاتق الاطفال ، فان نظام العقوبات التى يقترحون تطبيقها على بعضهم يحتمل أن يكون عنيفا ، لانه انعكاس لما يعانونه من مشاعر الذنب والخوف ولحاجتهم الى الروادع الخارجية التى جعلهم نموهم وتنشئتهم يطابقونها على أشخاص الاب أو الذين يمثلون السلطة « الخيرة » فى كل شىء . واذا ما عمل الكبار الذين يتعامل معهم الاطفال على الا يبدو منهم اطلاقا ما يشير الى أن لديهم نزعات «سيئة » ، وتعلموا أن يتقبلوا ويعالجوا مثل هذه النزعات عند أنفسهم وعند الاطفال ، فان التباين بين معرفة الطفل بنفسه كما هو وبين رغبته فى تقمص صورة الراشد الكامل ؛ يكون اضخم من ان يتقبله الطفل دون أن يشعر بقلق شديد

تصارع القيم

وكثير من الاطفال ينجح فى هضم هذا القلق ، ويدفعون فى ذلك ثمنا باهظا أحيانا . وقد يبدو للملاحظ غير المدقق انهم يجتازون مرحلة الطفولة الوسطى بصورة مرضية . ولكن حيثما يكون التباين كبيرا بين القيم التى يؤكدها كل من البيت والمدرسة ، أو عندما يتصارع اى منهما مع البيئة المحيطة ــ كما يحدث مثلا لدى بعض الاقليات الدينية أو الثقافية ــ فان التوتر قد يغدو بالغا ويضر بتطور النمو المقبل بدرجة خطيرة . ومعالجة مثل هذا الموقف تتطلب مهارة فائقة سواء من الآباء أو

المعلمين حتى يستطيع الاطفال أن يفهموا ، بصورة محسوسة بقدر الامكان، هذه الفروق ويتقبلونها

ويمكن القول بوجه عام ان الآباء والمعلمين على حد سواء يسهل عليهم عادة أن يستنكروا بعنف انماط السلوك ونظم القيم التى تختلف عن انماطهم ونظامهم ، وأن يحاولوا شعوريا أو بصورة غير شعورية ، أن يكسبوا الطفل الى صفهم . ولكن لو أنهم حاولوا بدلا من ذلك أن يساعدوه على أن يفهم أن من الممكن أن تختلف الآراء اختلافا صحيحا مخلصا ، فانهم بذلك يقدمون له أول مثال عملى للتسامح .. وفى نفس الوقت يخففون الى أقصى حد من حدة التوتر الذى يسببه له تصارع الولاءات

التربية الدينية

ان مثل هذه الصراعات ، بل وسائر التقدم فى تطور النمو الاخلاقى للطفل ، قد تتأثر بدرجة بالغة بتربيته الدينية . والمجتمع الاوربى يحفل بالكثير من التناقض بين المبادىء والممارسة فى هذه المسألة العسيرة فهناك أولا التقليد الطويل الامد الذى يربط التربية بمختلف الهيئات الدينية ـ كالهيئات الكاثوليكية واللوثرية والكلفنية والانجليكية وكثير من الكنائس المسيحية الاخرى ـ ثم هناك ذلك التأثير القوى ـ وان لم يكن سائدا تماما ـ للتقاليد المسيحية على الثقافة الاوربية . ولكن منذ عصر النهضة على الاقل ، وربما قبل ذلك ، ظهرت التقاليد المتصلة بالنزعة الانسانية الزمنية . وقليل من المجتمعات الاوربية ما يخلو من أقليات دينية أو ثقافية ، بل ان اغلبها يحفل بالكثير من ألوان التصارع المذهبى العميق

وهذا التنوع يمثل فرصة وتهديدا .. أما الفرصة ففى وجود طرق مختلفة للنظر الى الحياة مما يفيد فى الحث على التواضع الذى يدعو اليه الايمان والذى يعتبر أساس الاتجاهات التحررية الحقة . ومن الممكن أن يتعلم الاطفال أنهذه الاختلافاتليست بالضرورة صورا « للدونية » . وان كون فئة اخرى تفكر أو تؤمن بطريقة مختلفة ليس مما يبعث على الانزعاج

وفى معظم البلاد الاوربية تكفل الدولة التسامح الدينى ، وان كان التوتر بين الطوائف الدينية وغير الدينية فى كثير منها ملحوظا ويؤدى الى مختلف أنواع التمييز السافر والمستتر . ولا شك ان كثيرا من الضرر قد يصيب النمو العقلى السوى لصغار الاطفال اذا ما أدت هذه التوترات الى التبشير الايجابى أو اذا أثارت قلقهم . ويشتد خطر الصراع بوجه خاص عندما تختلف اتجاهات البيت والمدرسة حيال الدين . ومثل هذه المشكلة ، قد يمكن التغلب عليها بسهولة اذا ما عمل الجهاز التعليمى على اتاحة الفرصة لاختيار المدرسة اختيارا حرا حقيقيا ، واذا ماسمح

للطوائف الدينية أن تكون لها مفاهيمها الخاصة عن التربية بشرط أن يكون لديها الحد الادنى من الكفاية التربوية وذلك حينما تكون مدارس الدولة بعيدة عن الانحياز الديني أو محايدة (١)

ومع ذلك فنحن لا نعلم الا القليل عن تأثير التعليم الدينى والاتجاهات الدينية على تطور نمو الشخصية قبل المراهقة حتى نلتزم الحرص فى اختيار الطرق والمادة ، لان نتائج البحوث التى تناولت هذه الناحية كانت متضاربة .. ولكن المهم فيما يبدو هو ان مشكلة التربية الخلقية والروحية ينبغى أن تدرس فى ضوء سعادة الطفل وقدرته على الاستجابة فى مرحلة النمو التى يمر بها ، وليس فى ضوء الطرق التربوية واتجاهات الكبار الدينية فى صورتها الناضجة . والاطفال يتلقون قيمهم الخلقية والروحية والاجتماعية من الاشخاص الذين يتبادلون معهم الحب أولا فى البيت ثم فى المدرسة .. فالحب بمعناه المألوف فى الحياة اليومية ينبغى أن يكون أساس جميع العلاقات الانسانية فى التربية ، ومنه تنبع الحساسية لسائر القيم الروحية الاخرى

وبعض جوانب الطقوس ، وهى الصورة البدائية للعقيدة ، وغير قليل من قصص الانجيل — وبخاصة العهد القديم — قد تبدو انكارا للمحبة ، اما بسبب محتواها ، واما لانها عرضة لان تسىء العقول غير الناضجة فهمها .. ومن ثم فانها تزيد من التوتر بدلا من أن تساعد على خفضه . وحينما يرتبط تحريم النزعات الطبيعية بالجزاءات الدينية بصورة قاسية خالية من المتعة ، فان مشاعر الذنب القوية الشاملة قد تتكون فى عقل الطفل فلا يستطيع منها خلاصا على الاطلاق أو بغير الانكار التام للعقيدة. ومن ناحية أخرى قد يسىء الطفل فهم الكلمات الحقيقية فى طقس من

---

(١) لقد كتب M.R. Gal عن هذا الموضوع بأكمله (فى رسالة خاصة) ما يأتى :

« ان نظام التعليم فى فرنسا يقدم حلا يختلف عن الحلول التى استعرضناها . فهو لايفصل بين النشء فى مدارس دينية وغير دينية ، وانما استطاع بعد جهاد طويل ان يجمع فى المدرسة الواحدة أطفالا ينتمون الى مذاهب روحية مختلفة كاثوليكية وبروتستانتية وحرة والحادية .. الخ ، كما يقوم بالتدريس فى هذه المدارس مدرسون متحررون فى عقيدتهم جنبا الى جنب مع مدرسين ملحدين وشيوعيين وكاثوليك ويهود .. وهم جميعا ملزمون باحترام عقيدة الآخرين ، وضمان حرية الجماعة فى الميادين التى لا تتعلق مباشرة بالعلوم بمعناها المحدود

ونستطيع أن نؤكد ان هذه الحرية وهذا الاحترام تكفلها هيئة تدريس معتزة بحريتها وشديدة الاهتمام فى نفس الوقت باحترام الحرية الشخصية للآخرين . واذا تذكرنا من الناحية التاريخية تاريخ الصراع من أجل السيطرة على المدرسة وتوجيه الافكار ، واذا علمنا ان آثار هذا الصراع ما زالت باقية فى بعض المناطق . فلا شك اننا سننظر الى هذا التوفيق على أنه من المعجزات . ومزية هذا النظام المدرسى انه يتيح للاطفال والناشئين الذين يعيشون معا فرصة للتفاهم والتقدير المتبادل واحتكاك الارادات . أما عيب هذا النظام من الناحية التربوية ، فهو ان التزام موقف الحياد قد يترتب عليه تجنب المشكلات العاجلة المختلف عليها وتحاشى المشكلات الفعلية التى تتيح للعقل فرصة مثلى للتدريب على مقاومة الاهواء والمزالق الاجتماعية . وفى اعتقادى الشخصى ان هذا العيب يمكن تلافيه اذا التزم المدرس الموضوعية دائما وكان واسع الافق ، واذا تحاشى أثناء اتباعه لطرق التدريس الحديثة أن يقدم لتلاميذه حلولا جاهزة بدلا من مساعدتهم على تبين المشكلات وادراكها وتنمية اتجاهات التفكير والحب والتسامح مما يحتاجه كل فرد لمواجهة هذه المشكلات وحلها حلا انسانيا . والحياد لا يعنى عدم الاكتراث أو التشكك أو تجاهل بعض المشكلات ، بل انه يرتبط ارتباطا وثيقا باحترام الافراد وحرية كل منهم فى العمل

الطقوس أو يرددها دون فهم .. فليس من المؤكد بأى صورة من الصور ان الاطفال لايجدون فى الطقس نفسه بعض العون والراحة والمتعة ، فالاناشيد والاشعار والموسيقى وغيرها قد تؤدى الى استجابة بعيدة كل البعد عن محتواها الحقيقى

وعلى عاتق الابوين والمعلمين على حد سواء — بغض النظر عن ايمانهم أو عدم ايمانهم الديني — تقع تبعة العمل على أن لا يضاعف التعليم الدينى كثيرا من التوتر فى نفس الطفل حتى لا يلحق الضرر بالنمو السوى لشخصيته ، والعمل فى نفس الوقت على الا تكون لهفتهم على وقايته من الافكار التى لايرضون عنها سببا فى عزله عن المجال الرحب للخبرة الانسانية الثقافية والروحية ، وهى الخبرة التى يعنيها الدين فى تطور الحضارة الغربية (١)

عدم تجانس الثقافة ، نوع من التحدى

ان تطور النمو العقلى والانفعالى عند الاطفال ، الذى يعتبر نموهم الخلقى جزءا متكاملا منه ، يتأثر بكل ما يحدث للطفل فى البيت والمدرسة والملعب ، أو فى الشوارع والحقول . وليس فى الامكان تجزئة العالم الذى يعيش فيه الطفل دون أن نعرض وحدة نموه للخطر.. فالفصل بين التعليم والتربية ، وبين خبرات البيت وخبرات المدرسة ، وبين التربية الذهنية والتدريب الخلقي .. هذا الفصل أمر مفتعل ، وكثيرا ما يكون ذا آثار عكسية . والمهمة الملقاة على عاتق الكبار الذين يتعاملون مع الطفل مهمة مركبة ، فهم يمثلون السلطة ، ويمثلون الموضوعات التى يتقمصونها ، ويمنحونه الامن والاستحسان ، ويوفرون له الخبرة ، ويحثونه على بذل الجهد . والاطفال عرضة لاكتساب أفكار متطرفة عن الخير عند الكبار ، وبخاصة المدرسين ، فى كل ناحية من هذه النواحى .. أو أنهم ، كما يحدث كثيرا فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، ينصرفون بعض الشىء عن الكبار ، ويلجأون الى ملاذ عالم الخبرة المحسوسة مما يبدو تسويفا لاهتمامهم بعالم الكبار من أجل مجتمع أقرانهم الاشد بساطة وأكثر انبساطا وبدائية

واذا ما كان سلوك المعلمين والآباء مشوبا بالتسامح وحسن الادراك ، وكانوا فوق كل شىء قادرين على الاستمرار فى بذل الحب لاطفالهم فانهم يستطيعون بذلك أن يساعدوهم على تفسير العوالم التى يعيشون فيها وتفسير التباين الذى تتميز به الثقافات الحديثة ، وعلى اضفاء الوحدة

---

(١) اننا لانعرف الا القليل عن تطور التفكير والاتجاهات الخلقية والدينية عند الاطفال ، ولذلك نود أن نلفت النظر هنا الى حاجتنا الى الدراسات التى تتناول تطور نمو الاطفال فى ظروف مختلفة ، والى البحوث العلمية التى تستقصى طرق التربية الدينية . ومن الدراسات الممتازة لجماعة من المراهقين الكاثوليكية :

E. Cuittard, L'évolution religieuse des Adolescents, Paris, Ed. Spec. 1954.

عليها بما يساعد على عمق الشخصية ودسامتها فى المراهقة . وان تحدى الحياة المعاصرة للمربى يكمن فى أنه على الرغم مما فى هذه الحياة من نقص التماسك وما تحفل به من ألوان التوتر والتهديد ، الامر الذى يهدد امن الذين يحيونها وصحتهم العقلية بدرجة تفوق ما يحدث على الاقل فى بعض المجتمعات القديمة الاكثر تماسكا ، الا ان عدم تجانس المطالب والاحتمالات يتيح المجال أمام تنوع واسع المدى فى النمو الشخصى السوى وامام التحقيق الكامل للامكانيات الفردية

المراجع

AGAZZI, A. *Panorama della pedagogia d'oggi.* Brescia, La Scuola, 1948. 124 p.
BOWLEY, A. H. & TOWNROE, M. *The spiritual development of the child.* Edinburgh & London, Livingstone, 1953. 84 p.
BUHNEMANN, H. *Die Selbstbildungsmittel der neuen Schule.* Lübeck, Wullenwever, 1949. 116 p.
CASTIELLO, J. *A humane psychology education.* London, Sheed & Ward, 1938. 254 p.
CENTRE D'EDUCATION CONTEMPORAINE. *Cadres nouveaux, méthodes nouvelles.* Paris, Les Presses de l'Ile de France, 1947. 94 p.
CHATELAIN, F. *Les principes de l'éducation nouvelle.* Paris, Les Presses de l'Ile de France, 1951. 47 p.
CODIGNOLA, E. & CODIGNOLA, A. M. *La scuola-città Pestalozzi.* Firenze, Scuolacittà Pestalozzi, 1951. 78 p.
Maestri e problemi dell' educazione. moderna. Firenze, La Nuova Italia, 1951. 292 p.
COUSINET, R. *Léducation nouvelle: actualités pédagogiques.* Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1951. 162 p.
CUNNINGHAM, W. F. *Pivotal problems of education. An introduction to the Christian philosophy of education.* New York, Macmillan, 1940. 588 p.
DANIEL, M. V. *Activity in the primary school.* Oxford, B. Blackwell, 1948. 310 p.
DURAND, S. M. *Pour ou contre l'éducation nouvelle; essai de synthèse pédagogique,* Bruges, Desclée de Brouwer, 1951. 203 p.
ELMGREN, J. *School and psychology.* Stockholm, Esselte, 1952. 342 p.
ENGEL, P. *Padagogisch-psychologische Gestaltung des Elementarunterrichts.* Mains/Rhein, Kirchheim, 1949. 175 p.
FLEMING, C. M. *Individual work in primary schools.* London, Harrap, 1934. 153 p.
GABERT, E. *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes.* Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1951. 120 p.
GAUDIA, Z. «Het schoolkind». in Rutten, F. J. Th. *Jaren der Feugd,* vol. II. Hemstide, De Toorts, 1952.
GREAT BRITAIN. MINISTRY OF EDUCATION. *Seven to eleven; your children at school. London, HMSO,* 1949. 36 p.
GUILLAUME, P. *La formation des habitudes.* Paris, Alcan, 1936. 206 p.
HABERLIN, P. *Möglichkeiten und Grenzen der Erziehusg. Zürich,* Schweizer Spiegelverlag, 1936. 139 p.
HECKER, W. «Uber die sittliche Entwicklung von Schulkindern und Frühjugendlichen», in : Früger F. & Volkett, H. *Experimentelle Kinderpsycholoige* München, 1937.
HOURD, M. *Some emotional aspects of learning.* London, *Heinemann,* 1951. 82 p.
JONASSON, M. Athöfn og Uppeldi. Reykjavik, Hlaobuo. 1947.
JOTTERAND, R. ULDRY R. BEGUIN, M., CHAPUIS, A. BOLSTERLI, E. *Problèmes scolaires.* Neuchâtel, Delacheux & Niestlé, 1952. 56 p.
Lexikon der Padagogik, vol. III. Bern, A. Francke, 1952. XIV + 624 p. E. Claparède, p. 89; R. Cousinet, p. 99; O. Decroly, 103; J. Dewey, p. 106; R. Dottrens, p. 112; A. Ferrière, p. 135; C. Freinet, p. 147; H. Wallon, p. 471; C. Washburne, p. 472.

LUSTENBERGER, W. *Gemeinschaftliche geistige Schularbeit Entwicklung und Theorie Abhandlung.* Luzern, H. Studer, 1949. 95 p.
MAGISTER (pseud). *Verso la scuola integrale.* Brescia, La Scuola. 228 p.
MEYLAN, L. *Pour une école de la personne.* Lausanne, Payot, 1942. 96 p.
MINISTRK OF EDUCATION. *Seven to eleven: your children at school.* London, HMSO, 1949. 36 p.
NUNN, T. P. *Education, its data and first principles.* 3rd ed. London, E. Arnold, 1945. 283 p.
PARKHURST, H. *Education on the Dalton plan.* New York, Dutton, 1922. 278 p.
Exploring the child's world. New York, Appleton-Century-Crofts, 1951 290 p.
READ, H. *Education through art.* London, Faber & Faber, 1943 320 p.
ROSSELLO, P. *Allons-nous vers une école d'action, de raison ou de passion?* Genève, Port Noir 6, 1944. 28 p.
SCHENK-DANZINGER, L. *Entwicklungtests für das Schulalter* 5-11 Jahre Padagogischpsychologische Arbeiten. Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1953.
SEIWALD, E. *Neue Gesichtspunkte für eine demokratische Schule und Bildungsreform in Osterreich.* Klagenfurt, K. Dürrschmid, 1948. 78 p.
SLADE, P. *Child drama.* London, University of London Press, 1954, 379 p.
SPRINGER, J. *Schopferischer Anfangsunterricht.* 3rd ed. Worms, Verlag E. Wunderlich, 1951. 360 p.
STEAD, H. G. *Education of a community, today and tomorrow.* London, University of London Press, 1942. 165 p.
STREBEL, G. *Das Wesen der Schulreife und ihre Erfassung.* Solothurn, St. Antoniusverlag, 1946. 124 p.
VERMEKLEN, G. *Les sanctions et l'éducation, leur légitimité, leurs modes et leurs résultats,* Bruxelles, Jean Vromans.
WARR, E. B. *Social experience in the junior school.* London, Methuen, 1951. 118 p.
WETTIG, L. *Das Problem der Strafe in der Erziehung.* Ravensburg, O. Maier, 1949. 45 p.
WOSSNER, G. *Lernen und Lehren auf der Stufe der Volkschule.* Stuttgart, Klett 1948. 255 p.
ZIEGFELD, E. (ed.) *Education and art.* Paris, Unesco, 1953. 130 p.
Art et éducation. Paris, Unesco, 1954. 144 p.

بعض المشكلات الخاصة فى المدرسة الابتدائية (١)

الاعتماد المتبادل بين الحياة العقلية والحياة الانفعالية

تعتبر سنوات المدرسة الابتدائية من حوالى السادسة الى الحادية عشرة او الثانية عشرة مرحلة انتقال ونمو وتنظيم فى الحياة العقلية للأطفال ، وفى نموهم الاجتماعى والانفعالى ايضا . والحق أن توضيح الاعتماد والتفاعل المتبادل الوثيق بين هذه الجوانب من جوانب الشخصية هو أهم ما اسهم به علماء علم الحياة وعلم النفس الديناميكى فىالتربية (٢) . فالتعلم بمعناه التربوى الدقيق لايحقق تقدما اذا أصاب الاضطراب حياة الطفل الانفعالية ، كما ان الطريقة التى يستطيع الطفل أن يستجيب بها عقليا لمطالب المدرسة منه قد تساعد على تطور نمو شخصيته أو قد تعوقه • ولهذا كان كل من الصحة النفسية والتقدم الذهنى يتوقف على الطريقة التى تلائم المدرسة بها نفسها لمستوى تطور النمو عند تلاميذها ، فهى قد لاتتخلى عن مطالبها ولكنها يجب أن تعمل على ملاءمة هذه المطالب لعمليات النمو والنضج

المشكلات الانفعالية لدخول المدرسة لأول مرة

فى هذه الملاءمة قد تكون خبرة الطفل الاولى بالمدرسة الابتدائية أمرا حاسما . ففى معظم البلاد الاوربية يبدأ التعليم الالزامى فى سن السادسة (٣) . . ونظرا لان غالبية التلاميذ لايكونون قد دخلوا دور الحضانة أو رياض الاطفال من قبل ، فان التحاقهم بالمدرسة الابتدائية

---

(١) الكثير من هذا الفصل يستند على أدلة المناقشة التى أعدها للمؤتمر I. Rother, Pagad Ogische Hochschule, Celle, German Federal Republic (Teaching the Basic Educational Skills),
وكذلك H. Aebli الذى سبق الاقتباس عنه ، وعلى مناقشات المجموعة رقم ١ فى المؤتمر حول (التربية فى المرحلة السابقة على المدرسة ومرحلة الطفولة المبكرة)

(٢) هذه الفكرة متضمنة فى مؤلفات علماء النفس الانجليز ابتداء من هيوم ومن بعده ، وبخاصة فى كتابات المدرسة البيولوجية ــ مثل سبنسر وداروِن وصلى وهوبهاوس ومكدوجل

(٣) ويستثنى من ذلك الولايات المتحدة (سن القبول ٥) وبلغاريا والدانمرك وفنلندة وهولندة وبولندا والبرتغال والسويد ويوغوسلافيا (سن القبول ٧)

قد يكون أول اتصال لهم بمدرسة من أى نوع ، وأول مرة يجدون فيها انفسهم بين جماعة من رفاق فى سنهم وتحت اشراف راشد واحد فقط

وفى هذه السن يختلف الاطفال عن كل من أطفال روضة الاطفال الذين يعتبر اللعب الرمزى وسيلتهم الوحيدة للتعلم ، وأطفال المدرسة الابتدائية الناضجين المتلهفين على اكتساب المهارات واقامة عالم من العلاقات السببية .. فهم من الناحية الانفعالية لم ينفصلوا عن عالم احلام اليقظة ، ولم يتخلصوا من الاتجاهات التى يتحكم فيها مبدأ اللذة والالم .. كما أنهم لم يتقدموا كثيرا نحو التقبل الواقعى للعالم وللناس كما هم فعلا ، واستقلالهم فى أمورهم الشخصية وحياتهم الاجتماعية قلق مزعزع

وعلى الرغم من انهم فى بعض الاحيان يكشفون عن قدر كبير من الواقعية فى فهمهم للآخرين من الكبار وأمثالهم من الصغار ، فانهم ما زالوا يرتدون من حين لآخر الى التقمص الذاتى الذى تحفل به أحلام يقظتهم. كذلك قد يتأرجح سلوكهم من النقيض الى النقيض وبخاصة فى أمور مثل عادات النظافة التى يفرضها عليهم تدريبهم المبكر ، وتكيفاتهم أقل استقرارا وثباتا مما يعتقد أغلب الآباء والمعلمين ، فالاطفال فى الخامسة أو السادسة لا يتلمسون طريقهم فى عالمهم الا فى اتجاهات مؤقتة وعابرة

ودخول الطفل المدرسة لاول مرة ، أى اقباله على عالم ذى مطالب اشد نوعية من مطالب البيت وتسوده علاقات غير شخصية ، يحتمل أن يثير فى نفسه على الاقل نوعا بسيطا من القلق وعدم الامن حتى ولو كان الطفل لايعانى من مصاعب غير عادية فى تطور نموه . فليس من غير المألوف مثلا أن نلحظ انهيار بعض العادات التى كان يبدو أنها راسخة .وبعض الاطفال تنتابهم صعوبات فى النوم أو تناول الطعام ، بل وقد يرتدون الى التبول أثناء النوم والى سورات الغضب . بينما قد يصبح آخرون عرضة لمتاعب بسيطة كالسعال ونزلات البرد واضطرابات المعدة ونوبات الدوار ، ويبدو على اغلبهم التعب الشديد . وهم جميعا تقريبا يكشفون عن فجاجتهم وقلقهم اذ يسقطون اتجاهاتهم نحو ابويهم على معلميهم بنفس الطريقة التى يسقطها بها صغار الاطفال فى دور الحضانة ، فهم « يحبونهم » و « يكرهونهم » بصورة يتجلى فيها التهويل بما قد يثير غيرة أو عداوة الآباء الذين قد يكونون هم أنفسهم على درجة ما من عدم اكتمال النضج. وهذه الظروف الجديدة قد تسبب للاطفال الذين لم يستطيعوا الانفصال عن امهاتهم فى مستوى سن السادسة العادى ، أو الذين يكونون عصبيين أو غير آمنين لسبب ما ، اضطرابا حادا يعجزون عن احتماله ، وهذا الاضطراب قد ينعكس على قدرتهم على الاستجابة للمطالب العقلية المفروضة عليهم

تطورات النمو الذهنى

ان مرحلة التكيف الهش المرهف التى تصادف دخول الطفل المدرسة يصاحبها تحول فى الحياة الذهنية التى ترتبط بها ارتباطا وثيقا ، فقد

لاحظ الكثيرون من الباحثين ان السنوات الاولى فى المدرسة الابتدائية تتميز بالانتقال من المفاهيم العددية والمكانية والمادية التى تتصف بالجمود وعدم الثبات والتعلق بالمظاهر الخارجية للاشياء ، الى المفاهيم والعمليات الاكثر عمومية ومرونة وثباتا ، أى المفاهيم التى تتيح ادراك الواقع ادراكا موضوعيا

والطفل فى سن ما قبل المدرسة يدرك الاشياء والحوادث ويفسرها بصورة ذاتية للغاية رابطا اياها بميوله الخاصة ربطا وثيقا . من ذلك مثلا ان صغار الاطفال يعرفون الاشياء بدلالة النشاط الذى يسمحون به (البركة الصغيرة الساكنة هى المكان الذى نخطو اليه) • ولكنهم عندما يقتربون من السابعة ينزعون الى تعريف الاشياء بدلالة المجال الذى تنتمى اليه ، ومنذ هذا الوقت يأخذون فى تسمية بعض المعالم الرئيسية فيها مما يدل على انهم يدركون الاشياء كما هى ويستطيعون أن يتخذوا لانفسهم معيارا موضوعيا (١)

وقد لاحظ بياجيه (٢) من دراساته لتفكير الاطفال انه فى الفترة الواقعة بين السادسة والثامنة من العمر يطرأ على التركيب المنطقى للمفاهيم الرئيسية والعمليات العقلية المتصلة بالعدد والكميات المادية والحركة والمكان تغير ملحوظ . فالمفاهيم والعمليات التى كانت تتوقف من قبل على التصور الحسى وكانت عرضة لشتى الوان خداع الحواس الناجمة عن مظهرها السطحى (مثل التغير الظاهرى فى الكميات المادية والاخطاء المترتبة على مقارنة المسافات والحركات) ، هذه المفاهيم والعمليات تكتسب ثباتا وتماسكا ورسوخا فى سن السابعة تقريبا . والطفل وان لم يكن فى وسعه بعد أن يقوم بعمليات فكرية تستند على مجرد افتراضات وفروض ، الا انه يستطيع ان يفكر تفكيرا منطقيا اذا ما وجد أمامه مادة محسوسة أو اذا ما تذكرها . والمؤلفون الذين ينتسبون لمدرسة الجشطالت فى علم النفس يشرحون المسألة بصورة اخرى مكملة ، فقد لاحظوا حدوث الانتقال من الادراك التركيبى الى الادراك التحليلى أثناء مرحلة الطفولة الوسطى (١)

---

(١) حذت شارلوت بوهلر (نفس المرجع) حذو بينيه الذى يعتبر تعريفات الاشياء فى «قياس الذكاء» الذى ابتدعه من المعالم الهامة والذى استطاع تمييز عدة مستويات لتطور النمو عند تفسير النتائج

(٢) J. Piaget and A. Szeminska. **La Genèse du nombre chez l'enfant** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1941 J. Piaget and B. Inhelder **Le Développements des quantités chez l'enfant**. Neuchâtel, Deachaur & Niestlé 1941 : J. Piaget, Le développement de la nation de temps chz l'enfant. Paris, Prsses universitaires de France, 1946 J. Piaget and Inhelder. La géométrie spontanée de l'enfant, Paris Presses universitaires de France, 1948.

H. Werner, Comparative Psychology of Mental Development (rev. ed.) Chicago, Follert, 1948; H. Wallon, «Les origines de la pensée chez l'enfant». Paris, Presses universitaires de France, 1954. (2 vols.).

الفروق الفردية

هذه العمليات المترابطة من النمو الاجتماعى الانفعالي والنمو الذهنى لصغار الاطفال تتأثر بصورة عميقة يتعذر تبينها بعوامل تكوينية وبيئية . فالتغيرات الذهنية المشار اليها آنفا مثلا تتم بسرعة كبيرة أو قليلة تبعا لمستوى ذكاء الطفل الفطرى الذى يحدد أقصى امكانياته وسرعة نموه . ومن ناحية اخرى توجد بين الاطفال فروق كبيرة فى الاستعداد المزاجى الذى اليه وحده يرجع اختلافهم من حيث القدرة على التلاؤم مع المطالب الاجتماعية . فاذا أضفنا الى ذلك عدم تحقيق ظروف حياة الطفل لمطالبه الاساسية ، فعندئذ يكون الطفل قد عجز عن قطع شوط طويل فى طريق التحرر الانفعالى .. ذلك التحرر الذى لا يتمكن بدونه من تحقيق النمو الادراكى المناسب . كذلك تلعب البيئة دورا مباشرا فى النمو الذهنى ، فمثلا الاطفال الذين يقومون فى البيت بمراقبة الام أثناء الطهي أو بمساعدتها فيه ، ويزنون الاشياء أو يقيسونها أو يحصونها .. هؤلاء الاطفال يحتمل أن يفيدوا من ذلك فى تكوين مفاهيم أولية عن العدد

وبالمثل نجد أن الاطفال الذين يشبون فى بيئات غير ملائمة من نواحى اخرى يكتسبون من خبراتهم المبكرة المتصلة بشراء الطعام من المتجر المحلى مثلا معرفة ملحوظة وواقعية بقيم النقود تفوق ما يعرفه الاطفـــال الذين يشبون فى أسر أيسر حالا . وأطفال الاسر التى يتحدث فيها الوالدان الى أبنائهم بذكاء ، ويقصون عليهم القصص أو يقرأونها لهم ، ويرعون محاولاتهم للتعبير عن أنفسهم بالكلام ، هؤلاء أيضا يحتمل أن يتقدموا من حيث التعبير اللفظى واستعدادهم لاستخدام الالفاظ وفهمها ، الامر الذى يتوقف عليه الكثير من تقدمهم التعليمى فيما بعد

ونستطيع أن نعدد الكثير من هذه الامثلة التى تدل بصورة عملية على انه ما من طفلين فى بدء حياتهما الدراسية بالمدرسة الابتدائية يكونان فى نفس مرحلة النمو . ونظرا لان الاطفـــال فى السادسة أو السابعة لم يتعرضوا بعد للتأثير الموحد للتدريس فمن المحتمل أن يكونوا على قدر من عدم التجانس اكثر من أى مرحلة أخرى باستثناء المراهقة المبكرة

مقياس الاستعداد للمدرسة

ليس من المدهش اذن أن تبذل المحاولات لقياس استعداد الطفـــل لدخول المدرسة الابتدائية . ومن هذه المحاولات الدراسات التى قامت بها دانزنجر (١) وعلماء سيكولوجية الطفولة فى فينا . وقد أقامت دانزنجر

---

(١) L. Danzingner, Der Schulreifetes, Wiener Arb. Z. pad. Psychol. 1933, No. 9.

وانظر أيضا شارلوت بوهلر (المرجع السابق) والقائمة البيليوجرافية الكاملة للمؤلفات الفرنسية والالمانية فى

Strebel Das wener der Schulreife an d ihre Erfassung. Solothurn, St. Antonuss, 194q

دراساتها على أساس دراسة الحالات واقترحت العناصر الآتية بوصفها جوهرية : مستوى معينا من تطور النمو الذهنى ، وقدرة على الاسهام فى عمل غرضى ، وقدرا من الاحساس بالواجب ، واستعدادا للاستجابة لواجبات مقررة وللتركيز والجلد ومقاومة شرود الذهن ، والقدرة على الاشتراك فى المناشط الجمعية والاستجابة للمقترحات والاعمال التى يكلف بها لا الطفل وحده بل الصف بأكمله

وعلى أساس هذه المعايير وأشباهها بنيت الاختبارات لقياس استعداد الطفل للمدرسة .. ولكنها من الناحية العملية لم تطبق الا نادرا وفى حالة التجريب فقط . فلكى يكون الاختبار الذى يحاول مقياس الاستعداد بدلالة درجات أو مستويات معينة صادقا من الناحية العلمية لابد أن يتوفر له عدد من المعايير الثابتة ، وهذا قد يؤدى بالمدرسة نفسها الى تحديد مطالب معينة مقننة وجامدة بدرجة ما . واستخدام مثل هذا الاختبار بوساطة أفراد لا يفهمون تماما الاعتبارات النفسية والتربوية التى يتضمنها قد يؤدى الى تقبل أعمى للحالة القائمة ومن ثم ينبغى عدم تشجيعه • أما اذا استخدمه أشخاص يستطيعون تفسير نتائجه بمهارة ويكونون قد تلقوا تدريبا نفسيا كلينيكيا ، فانه قد يساعد على اختبار مطالب المدرسة اختبارا دقيقا ، ومحاولة زيادة ملاءمة هذه المطالب السيكولوجية للاطفال

ولقد لفتت دراسات دانزنجر الانظار الى أن التوقعات السائدة فى المدارس الابتدائية بأوربا والتى انبثقت عن مزيج من الخبرة والمعايير التعسفية بدرجة ما ، هذه التوقعات لا تعكس الحقائق المعروفة عن تطور نمو الاطفال عموما . ومع ذلك فاذا قبلها المعلمون على انها مرشد وعلى انها قابلة للتعديل بحيث تلائم الفروق الكبيرة بين الاطفال ، فعندئذ قد لا يكون ثمة ضرر منها • ولكن مما يؤسف له أن الكثير من النظم المدرسية تلتزم بمناهج وخطط دراسية جامدة تضعها السلطة المركزية ، وهى اذ تحاول أن تقسر جميع الاطفال على التقدم بسرعة واحدة انما تجعل الاخفاق أمرا محتوما . وهذا الاخفاق فى المراحل الاولى للتعلم قد يعوق اكتساب الموضوعية والتجريد فى التفكير ويعطل الغرضية النامية المصاحبة له

صف الاستقبال

وثمة طريقة أخرى أشد حصافة لضمان التلاؤم الناجح لحياة المدرسة وللمطالب الشكلية التى نجدها فى منهج المدرسة الابتدائية ، هذه الطريقة هى ملاءمة سنوات الدراسة الاولى لذلك القدر الكبير من عدم التجانس بين الاطفال الذين يلتحقون بالمدرسة . ويتحقق ذلك فى بعض البلاد بانشاء مدرسة خاصة بصغار الاطفال أو تخصيص صف استقبال يعهد به الى معلمة شديدة الحساسية لحاجات الاطفال فى سن السادسة أو السابعة ، ولا يوضع لمثل هذا الصف منهج محدد .. بل تكون مهمته

توفير ما يلزم لمختلف مستويات النمو الانفعالى والذهنى ، ومواصلة طرق التعلم باللعب الرمزى المألوف فى دور الحضانة ، كما انه فى نفس الوقت يتيح الفرص لاكتساب المهارات بصورة أكثر انتظاما وثباتا . ومن الممكن فى مثل هذا الصف تعويد الاطفال بالتدريج على أن يألفوا الامور الخاصة بالنظام والتنظيم ، المعروفة فى التدريس للصفوف الكبيرة العدد ـ كالتزام المقاعد وعادات الترتيب وانتظار الدور للكلام وما أشبه ذلك من الامور العسيرة على الطفل عادة

وإذا ما كانت هذه الصفوف قليلة العدد ، ولم تتغير المشرفات على كل منها لمدة عام أو عامين ، فعندئذ تستطيع المعلمة أن تعرف تلاميذها بالتدريج ، ومن ثم يكون فى وسعها أن تقوم بنفسها بقياس استعدادهم للتعلم الشكلى ، وان تقدر الى أى مدى تمكن طفل من الاطفال من تكوين المفاهيم الاولية للعدد بحيث أصبح يعرف مثلا ان خمسة مكعبات تظل دائما خمسة مهما كانت طريقة تجميعها . كذلك تستطيع أن تسبر درجة فهم الطفل للغة المنطوقة ، ومدى حصوله اللغوى ونمو قدرته الادراكية بالقدر الذى يجعل فى امكانه الاقبال على تعلم القراءة .. وملاحظتها اليومية لاطفال صفها تتيح لها أن تتبين نمو الغرضية والتركيز والاستعداد للاستجابة للواجبات المقررة عليهم

ولكن المعلمة مهما كانت خبرتها ومهارتها قد يفوتها فهم بعض الاطفال الا اذا وجهت اليهم انتباها خاصا .. فالطفل الشديد الخجل الذى لا تصدر عنه مضايقات سافرة يغلب أن يعانى كثيرا فى الصف ، اذ يحتمل ان يظل صامتا والا يشترك فى النشاط ، وخجله ذاته قد يخفى قدرته الحقيقية . وبعض المعلمين قد يعتبرون مثل هذا الطفل أحيانا غبيا أوخاملا، بينما يعاكسه الاطفال الآخرون وبالتالى يزيدون ما يعانيه من عسر التكيف . ولهذا ينبغى على معلمة صف الاستقبال ألا تلقى على مثل هذا الطفل الخجول أسئلة لا يستطيع الاجابة عليها ، بل يجب عليها أن تحاول اشغاله ببعض النشاط البسيط ، وأن تمتدح فيما بينها وبينه اى تقدم يحرزه ، كما يمكنها أن تطلب الى زملائه فى حذر وبطريقة غير مباشرة أن يمدوا له يد المساعدة . فعندما يكون الطفل مثلا خارج الحجرة تستطيع سؤال زملائه عن الالعاب التى يميل اليها ، وتشجيعهم على التفكير فى الاسباب التى تجعله لا يلعب معهم . قد يقول بعض الاطفال « لعله يخاف منا...» وعندئذ تشترك المجموعة كلها فى ايجاد حل لهذه المشكلة

اعداد الطفل لدخول المدرسة

على الرغم من أن وجود المعلمة فى المدرسة ييسر تطور نمو الطفل من طفولته المبكرة الى طفولة مستقرة سعيدة ، الا ان أساليب رتق الفجوة بين المرحلتين رغم أهميتها تعتبر ثانوية بالنسبة للتنشئة الحكيمة .. فثقة الطفل بنفسه وكذلك اتجاهاته حيال الاشياء والكبار والاطفال الآخرين ، تتكون لديه منذ السنوات الاولى فى حياته . واذا كان قد دخل دار

الحضانة ، فينبغى أن يكون قد اكتسب ــ وخصوصا فى السنة الاخيرة ــ خبرات تماثل فى طبيعتها خبرات السنة الاولى فى المدرسة الابتدائية

وما لم تختلف طريقة التدريس فى المدرسة الابتدائية عنها فى دار الحضانة أو روضة الاطفال بصورة مفاجئة ، فمن المرجح أن يحدث الانتقال فى هدوء وأن يتم التكيف بسهولة . ولكن عندما تكون دار الحضانة متحررة من القيود ونشطة بينما تكون المدرسة الابتدائية متزمتة كابتة فمن المحتم حدوث صعوبات فى عملية الانتقال . ولهذا كان من الامور البالغة الاهمية ان تلتقى معلمات دور الحضانة بمعلمات صفوف الاستقبال للاتفاق على التقريب بين الطرق ، فمثل هذا التقريب وان كان يعنى حلا وسطا الا أنه حقيق بأن يكون عونا كبيرا لتلاميذهن

وغالبية التلاميذ الذين لايدخلون مدارس الحضانة أو رياض الاطفال يحتاجون الى اعداد من آبائهم والى معاملة حريصة وتبصر من معلماتهم . وكما هو الحال مع صغار الاطفال الذين يلتحقون بمدرسة الحضانة يعتبر اتصال الوالدين بالمعلمات قبل دخول الطفل المدرسة وزيارة الطفل نفسه للمدرسة فى صحبة أمه من الامور المثالية . واذا كان هناك للجيران أطفال كبار فى نفس المدرسة ــ وهو أمر مألوف فى المجتمعات الصغيرة الوثيقة التماسك ــ فان الام الماهرة تستطيع أن تستعين بهم فى زيادة اطمئنان طفلها ، كما ان فى امكان المعلمة أن تساعد الاسرة بالتحدث الى آباء الاطفال منفردين او مجتمعين على فهم واحتمال متاعب السلوك التى قد تحدث فى نهاية الاسبوع المدرسى الاول بوجه خاص ــ مثل العزوف عن الذهاب الى المدرسة ، والتكتم المفاجىء الذى غالبا ما يكون قهريا ، والاستقلال بالنفس ــ واذا عملت المدرسة على الاتصال بالاسرة فى وقت مبكر ، وكانت المعلمة على قدر كاف من اللباقة والمهارة والمعرفة ، فانها قد تستطيع ان تؤثر فى التنشئة الاولى لتلاميذها بحيث تتاح لهم فرص النمو الاجتماعى والانفعالى الذى ييسر عليهم فيما بعد النمو التعليمى

ولعلنا متفقون على ان معظم الاطفال فيما يبدو يجتازون بسلام خبرة البدء فى التعليم الشكلى بقليل من معونة الوالدين أو المعلمات . فالخامة البشرية حقا على جانب كبير من المرونة . والاطفال يستطيعون التلاؤم ويدفعون فيه أثمانا متفاوتة . ولكن نسب الاخفاق الكلى أو الجزئى فى تحقيق تقدم تعليمى مرض كما كشفت عنها الدراسات التى أجريت فى المدارس الاوربية ، والتى يحتمل أن تكون أشد عمومية مما يعتقد معظم المربون والاداريون ، هذه النسب ينبغى أن تجعلنا نتوقف قليلا . فنحن لا نستطيع ان نتجاهل امكان تأثر اتجاهات الطفل جميعا نحو نفسه ونحو غيره تأثرا ضارا بخبراته الاولى فى المدرسة ، أو احتمال اكتساب بعض الاطفال كراهية دائمة للمدرسة

ومن ناحية أخرى ، فان دخول الطفل المدرسة لاول مرة قد يسهم كثيراً فى معرفة الطفل بنفسه وبالآخرين . وفى ادراكه لاستعداداته وحدوده ، وقدرته على الاقبال بثقة على المواقف الجديدة فيما بعد ، اذا لقى الطفل

معاملة ملائمة من أبويه ومعلماته الذين يدركون مدى الاضطراب العميق الذى ينجم عن التغير المفاجىء

التأخر والتخلف

ان التعجيل الشديد بدفع الطفل الى التعليم الشكلى ، وفرض معايير تعسفية عليه وبخاصة معايير التعليم الشكلى للقراءة والاعداد ، يؤدى الى انتشار التأخر والتخلف فى المدارس الابتدائية . وهذا الامر الذى لم يظفر الا بالقليل من اهتمام علماء النفس والتربية (١) يعتبر أمرا بالغ الاهمية اذ يؤثر على عدد من الاطفال أكبر كثيرا مما نعتقد

وقد كان لجهود الطليعة مثل بينيه وسيمون فى فرنسا وبرت (٢) فى انجلترا الفضل فى توجيه الانتباه الى أن القابلية للتعلم تعتمد بدرجة كبيرة على الاستعداد الفطرى التكوينى ، والى أن الاطفال يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا من حيث القدرة على التعلم . فبعض الاطفال لايستطيعون بسبب الانخفاض الشديد فى مستوى ذكائهم أن يسيروا فى تعلمهم بنفس السرعة التى يسير بها زملاؤهم . ومعظم النظم التعليمية الاوربية تعترف بذلك اذ تعمل على توفير المدارس والصفوف الخاصة للاطفال الذين يكون ذكاؤهم دون العادى بدرجة كبيرة (٣) . حتى ولو لم يكن عددهم كبيرا . وقد تبين من تكرار اختبار عينات من السكان أن ما يقرب من واحد ونصف الى اثنين فى المائة من الاطفال يكونون من ذوى الضعف العقلى الشديد لدرجة انهم يخفقون بشكل ملحوظ فى متابعة المنهج الذى يعتبر مناسبا للطفل العادى

الاغبياء

غير ان عدد الاغبياء أكبر من ذلك بكثير ، فاذا اعتبرنا نسبة الذكاء التى قدرها ٨٥ حدا فاصلا ـ أى مستوى نمو الاستعداد العام للتعلم (وليس مستوى التحصيل) الذى يبلغ ٨٥ ٪ أو أقل من مثيله عند الطفل العادى فى نفس العمر الزمنى ـ فاننا نتوقع عندئذ أن نجد فى أى مجموعة غير منتقاه من مجموعات العمر أن حوالى ١٢٪ أو ٠١٣/٠ من الاطفال لايستطيعون مسايرة زملائهم الاذكى منهم وان لم يكن بهم ضعف عقلى

---

(١) هذا على الرغم من أن الدراسات الخاصة بالاستعداد للمدرسة بدأت منذ ٤٠ سنة بكتاب :
W.M. Winch, «*W*hen Should a Child Begin School? Warwick & York, 1941.
وبالبحث الذى أجراه تلاميذ فالنتين : «The Forum of Education», 1925 ff

(٢) A. Binet, «Le développement de l'intelligence chez les enfants, l'année psychologique, 14, 1-94, 1906. ; C. Burt, «The Relations of Educational Abilities», Brit. J. Ed. Psychol, vol. IX, pt. 1, 1939.

(٣) بدلالة اختبارات الذكاء الفردية المقننة حيث يكون المتوسط ١٠٠ والانحراف المعيارى ١٥ (كالاختبارات المشتقة من مقياس بينيه) يكون الحد الفاصل للضعف العقلى الذى يتطلب عناية خاصة هو نسبة الذكاء التى تبلغ ٧٠ عادة

شديد (أى لاتقل نسبة ذكائهم عن ٧٠٪)

ومن المهم هنا أن ندرك أن معدلات نمو القدرة تتناسب بصورة تقريبية مع درجة القدرة الفطرية — أو بعبارة اخرى ان النضج العقلى عند الاذكياء أسرع منه عند العاديين . وانه عند هؤلاء أسرع منه عند الاغبياء — ولهذا فمهما استغل الطفل الغبى ما لديه من امكانية عقلية الى اقصاها فمن المحتمل أن يزداد تخلفه عن زملائه الاذكى منه عاما بعد عام ابان سنوات الدراسة الابتدائية الخمس أو الست

وقليل من البلاد الاوربية تعترف فى نظم التعليم الابتدائى بها بحاجة الاغبياء الى منهج يتلاءم مع بطء نموهم . والحق أن نظام صفوف السن ، ذلك النظام الذى تأخذ به معظم البلاد تقريبا ، يحكم على الاغبياء حكما أبديا بالفشل عندما يدخلون المدرسة وذلك بقدر تحديده للمستويات على أساس استعدادات ذوى القدرة المتوسطة من الاطفال . ولهذا نتوقع مثلا أن نجد طفلا فى العاشرة من عمره ونسبة ذكائه ٨٠ لايزيد من حيث المستوى عن الاطفال العاديين الذين يصغرونه بعامين ، كما نتوقع الا يستكمل هذا الطفل اكثر من خمس أو ست سنوات من سنوات التعليم الالزامى التسع . وليس لدينا الا القليل من الاحصائيات الدقيقة الخاصة بالمدارس الاوربية والتى تبين الاعمار الزمنية للاطفال فى مختلف المستويات التحصيلية بالمدرسة الابتدائية . غير أن هناك دراسة مفصلة (١) أجريت فى بلجيكا تبين أن نسبة الاطفال المتأخرين عاما أو أكثر فى المدارس البلجيكية عام ١٩٥١ كانت كما يلى :

الصف الثانى (سن ٧) ١ر٢٢٪ ، الصف الثالث (سن ٨) ٩ر٢٥٪ ، الصف الرابع (سن ٩) ٣ر٣٢٪ ، الصف الخامس (سن ١٠) ٢ر٤٠٪ ، الصف السادس (سن ١١) ٣ر٤١٪ (٢) . ومن هذه الارقام التى يحتمل أن تكون ممثلة للحالة فى أوربا (٣) نستطيع أن نستنتج أن الفشل كما

---

(١) Hotyat et al. «The Instruction, Education and Mental Health of Belgian Children and Adolescents»,

وهو تقرير اعده للمؤتمر مركز البحوث بمعهد التربية العالى فى Fiainaut ونشر فى «La revue pédogogique. Brussels, 27th year, no. 9, Nov. 1953, and subscquent volumes

والارقام الواردة أعلاه قائمة على المعلومات التى جمعها المفتشون من جميع المدارس والتى تشرف عليها ادارة التعليم الابتدائى وذلك فى المناطق الناطقة باللغات .الفلمنكية والفرنسية واللغات المختلطة . وهى لا تشمل بيانات عما يقرب من ٥ر٧ ٪ من تلاميذ المدارس الذين يوجدون فى الاقسام الاعدادية بمدارس الليسيه Lycées والاثينيه Athénées والمدارس المتوسطة ... الخ

(٢) يذكر Hotyat أن الرقم النهائى (٣ر٤١٪ بالصف السادس) أصغر مما كان يمكن أن يكون بسبب اعداد التلاميذ التى تتسرب من المدرسة قبل الصف السادس

(٣) هذه الدراسة البلجيكية احدى الدراسات القليلة الموسومة بالافاضة والدقةو الميسورة لنا عن أوربا ما قبل الحرب . غير أن الارقام التى أوردها R. Dottrens عن جنيف عام ١٩٥٤ تكشف عن اتجاهات مماثلة — فالاطفال المتأخرون سنة أو أكثر بيانهم كالاتى : فى الصف الثانى (٧ — ٨ سنوات) ٣٠٪ من البنين و ١٤٪ من البنات . وفى الصف الثالث (٨ — ٩ سنوات) ٢٢٪ بنين و ١٦٪ بنات ، وفى الصف الرابع (٩ — ١٠ سنوات) ٣٠٪ بنين و٢٢٪ بنات، وفى الصف الخامس (١٠ — ١١ سنة) ٣٠٪ بنين و٢٢٪ بنات أيضا ، وفى الصف السادس ←

يتمثل فى عدم القدرة على بلوغ المستويات التى يحددها المنهج المدرسى ، هذا الفشل اشد انتشارا مما تدل عليه النسب المعروفة للاغبياء

التاخر الدراسى نتيجة مفتعلة

ويرجع ذلك الى اسباب مركبة ، أولها أنه اذا كان ٧٠٪ مثلا من التلاميذ فى سن معينة ينقلون فى نهاية كل عام دراسى الى الصف التالى ، فسنجد فى نهاية السنة السادسة أن مالايزيد على ١٦ ٪ من الاطفال فقط هم الذين يجتازون المرحلة كلها دون رسوب ، ومن ثم يكون التأخر الدراسى نتيجة مفتعلة لنظام النقل على أساس السن وخصوصا اذا كانت عقبات النقل ثابتة بصورة فلسفية غير موضوعية . والواقع ان الارقام البلجيكية تدل فيما يبدو على أن معدل النقل أصبح افضل حالا (١) مما كان عليه اذ توصل هوتيات وزملاؤه (عام ١٩٥١) الى أن مايقرب من ٥٠٪ من التلاميذ يكملون دورة السنوات الست فى التعليم الابتدائى دون رسوب ، ولكن هذه الارقام تشير الى أن نسبة المعيدين تبلغ اقصاها فى السنة الاولى (٢) . وقد تبين من فحص الارقام البلجيكية المستخلصة من حيين

(١١ ـ ١٢ سنة) ٣٥٪ بنين و٢٧٪ بنات . واذا تجاوزنا عن اتجاه الاصلاح الذى ظهر بعد الحرب والذى ناقشناه من قبل ، وعن أن التعليم فى جنيف لم يصب بمثل الاضطراب الذى أصاب التعليم فى بلجيكا ابان الحرب . فسنجد أن هذه الارقام متشابهة الى حد كبير . كما أن الارقام التى أوردها J.A. Verlindenta عن هولندا تشير الى نفس الاتجاه ، وان لم تعرض بنفس الطريقة . ففى عام ١٩٤٧ مثلا وصل ٥٨ ٪ من مجموع من دخلوا الصف الاول (٥٥٪ من البنين و٦٢٪ من البنات) الى الصف السادس دون تخلف . وكان الرقم الاجمالى للتخلف حوالى ٣٠٪ من البنين و٢٥٪ من البنات

(Centraal Bureau Voor de statistick. De ontwikkeling von ket onderwijs in Nederland. Utrecht 1953).

وهناك ما يقرب من ١١٪ من الاطفال لا يصلون الى الصف السادس قبل نهاية التعليم الالزامى ، ٢٪ يتركونه ليلتحقوا باحدى مدارس التربية الخاصة ، ٢٪ يتركونه لاسباب اخرى . ويظهر الاتجاه نفسه فى الارقام الدالة على عدد الاطفال فى كل صف فى ايطاليا والبرتغال (احصائيات ١٩٥٢/٥١) حيث نجد أن ٤٥٪ من التلاميذ فى الصف الاول (مستوى ٧ سنوات) يزيد سنهم عن ٧ ، وفى الصف الثانى (مستوى ٨ سنوات) ٦٠٪ يزيد سنهم على ٨ ، وفى الصف الثالث (مستوى ٩ سنوات) ٦٥٪ يزيد سنهم عن ٩، وفى الصف الرابع (مستوى ١٠ سنوات) ٦٠٪ يزيد سنهم على ١٠ ، وفى ايطاليا (احصائيات عام ٥٠/٥١) يوجد ١٫٠٦٨٫٨٤٧ طفلا فى الصف الاول مقابل ٧٢٦٫١٩٠ فى الصف الخامس اذ يحدث انخفاض شديد بعد السنة الثالثة بوجه خاص . وابتداء من السنة السادسة وما بعدها تهبط نسب المواظبة هبوطا حادا (٣٣٩٫٣٥٤ فى السنة السادسة ، ٢٢٠٫٨٢٤ فى السنه السابعة ، ١٥٨٫٤٢٦ فى السنة الثامنة) مما يشير الى أن الكثيرين من الاطفال(بنسبة مرتفعة تصل الى ٦٠٪) يبلغون سن ترك المدرسة دون أن يتجاوزوا الصف الخامس ، أى مستوى ١١ ـ ١٢ سنة

(١) حوالى ٨٩٪ فى المتوسط . ويبدو أن الرقم يصل فى هولندا الى ٩١ ـ ٩٢٪ عام ١٩٥٢ مقابل ٨٧ ـ ٨٩٪ فى ١٩٤٧

(٢) نفس الموضع . ويظهر ذلك فى الارقام الخاصة بهولندا وليس فى الارقام الخاصة بجنيف

من الاحياء المدرسية الرئيسية (١) فى أعوام ١٩٣٨ ، ١٩٤٥ ، ١٩٥١ أن تدهورا قد اصاب الموقف بسبب الحرب العالمية الثانية ثم اعقبه تحسن ثابت على الرغم مما يبدو من أن نتائج الحرب مازالت تؤثر على الاطفـال الذين ولدوا عام ١٩٤١ وقبله (٢)

الدراسات البريطانية

وثمة دراسات من نوع آخر أجريت فى بريطانيا منذ أن بدأ«برت»بحوثه كأخصائى نفسى لمجلس مقاطعة لندن عام ١٩١٣ ، تلك البحوث التى القت مزيدا من الضوء على هذا الموضوع . فمنذ مايزيد على أربعين عاما لم يعد النقل على أساس المستويات أو الصفوف من معالم التعليم الابتدائى الانجليزى . فالاطفال ينقلون من صف الى صف مع اقران سنهم وان كانت بعض المدارس تتبع نظاما للتجميع أو للصفوف الخاصة يتم بمقتضاه تجميع التلاميذ المتماثلين فى السن فى صفوف متجانسة تقريبـا من حيث القدرات . وكان من نتيجة ذلك أن أصبح التعبير عن التخلف والتأخر يتم بدلالة الاعمار التعليمية أو الاعمار العقلية (٣) وليس بدلالة مكان الطفل فى الصفوف التى يحددها السن

ولقد اتجه البحث الى التركيز بصورة رئيسية على المهارات الاساسية للقراءة والهجاء والحساب والانشاء التحريرى وعلى العلاقات القائمة بين

---

(١) نفس الموضع . يبدو أن ذلك أكثر احتمالا فى البلاد المحاربة ــ انظر فيما بعد «الاسباب الاجتماعية العريضة » فى هذا الفصل ــ وتؤيده الارقام الخاصة بهولندا

(٢) وقد تحسن الموقف فى فرنسا تحسنـا معقولا منذ ١٩٥٢ وذلك فيما يتعلق بالسنة الاولى على الاقل ، وان كان من العسير التمييز بين التحسن الحقيقى وبين نتائج زيادة حالات النقل التى ترجع الى تأثير ارتفاع معدل المواليد . وهذا يلفت النظر مرة أخرى الى امكان أن تكون بعض أنواع « التأخر » ذات طبيعة مفتعلة

(٣) الاعمار التعليمية والعقلية وحدات قياس أساسها الاداء المتوسط فى الاختبارات المقننة الموضوعية لعينة غير منتقاة من الاطفال فى عمر زمنى معين . فمثلا اذا استطاعت عينة كبيرة تمثل بدرجة كافية الاطفال الذين يبلغون من العمر من ٦ سنوات ، ٦ اشـهر الى ٧ سنوات و ٦ اشهر ، أن تحصل على متوسط قدره ٩ نقط فى اختبار لتفهم القراءة فعندئذ يقال ان الطفل (مهما كان عمره الزمنى) الذى يحصل على ٩ نقط فى نفس الاختبار له من العمر التعليمى فى تفهم القراءة ٧ سنوات . ومعظم اختبارات التحصيل الانجليزية وكثير من الاختبارات اللفظية وغير اللفظية متدرجة بهذه الصورة . أنظر مثلا :

C. Burt, **Mental ad Scholastic Tests** King & Co. 1921 E. and F. Schonell, **Diagnostic and Attainment Testing.** Edinburgh, Oliver and Bovd, 1950 P.E. Vernon, A Graded Word Recognition Test. Scottish Council for Educational Research N.E. Hill, **The Southend Arithmetic Tests,** ;London, Harrap, 1944.

ولهذه الطريقة عيوب من الناحية العلميـة وبخاصة لان الاختبارات التى تستهدف قياس نفس القـدرة او التحصيل قد تختلف من حيث العوامل التى تحتويها ومن حيث توزيع الدرجات أيضا ، ولان النمو العقلى سواء فى القدرة العامة أو التحصـيل التعليمى ، قبـل أن يكون على صورة قطع ناقص وليس خطيا . ومن ثم فان « الاعمار العقلية » المستخلصة من اختبارات مختلفة قد لاتعنى بالضرورة نفس الشىء من الناحية النفسية ، كما أن وحدات النمو فى العمر العقلى ليست متكافئة ، ولهذا ينبغى أن نلتزم الحرص الشديد فى تفسير النتائج وان لم يكن ضروريا أن ننصرف عن مبدأ موازنة أداء طفل معين بالاداء المتوسط لعينة غير منتقاة من أقرانه . وفيما يتعلق بمشكلة القياس الموضوعى بأكملها أنظر ملحق (١)

مستوى التحصيل عند الطفل وقدرته العامة ، وعلى الرغم من أن الارتباط بين القدرة العامة كما تقيسها الاختبارات الفردية والجمعية وبين اكتساب المهارات الاساسية ليس تاما على الاطلاق (١) ، فان الاتساق بين التحصيل المدرسي والذكاء وثيق بدرجة تجعل فى وسعنا أن نقدر بالتقريب عدد الاطفال الذين لابد أن يتخلفوا من الناحية التعليمية بسبب انخفاض ذكائهم . ويرى برت (٢) ان اى طفل يكون تحصيله فى سن العاشرة مساويا لتحصيل الطفل المتوسط فى سن ١/٢ ٨ أو دونه ، ينبغى أن يعتبر متخلفا ويحتاج فعلا الى مساعدة خاصة . وهذا يعطينا نسبة تعليمية قدرها ٨٥ كخط فاصل . ولو افترضنا أن القدرة الفطرية هى التى تحدد قدرة الطفل على التعلم حتى سن ١١ أو ١٢ على الاقل فان الاطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٨٥ يكونون فى أغلب الحالات متخلفين أيضا من الناحية التعليمية ، وينبغى أن نتوقع أن حوالى ١٠٪ أو ١٢٪ من الاطفال يتحتم ان يتخلفوا فى سن ١٠ لمجرد أن قدرتهم دون المتوسط

عدم استغلال القدرة العقلية الى اقصاها

فى الفترة السابقة على الحرب أسفر تكرار اختبار مجموعات الاطفال فى المدارس الابتدائية عن أنه من ١٣٪ الى ١٥٪ من الاطفال فى المدارس الانجليزية كانوا متخلفين ، وهذا يوحى بأن نسبة صغيرة (٣) من الاطفال — من ٢٪ الى ٤٪ — يحتمل أن يكون تخلفهم راجعا الى اسباب اخرى غير

---

(١) يتراوح معامل الارتباط بين +٥ و٠ و+٩و٠ ، ومن الضرورى أن نعرف بوضوح وبدقة معنى الارتباط بين اختبار للذكاء واختبار للتعلم . فمن الناحية النظرية ينبغى على اختبار الاستعداد للتعلم او الذكاء أن يقيس امكانية (يحتمل أن تكون) نظرية . وسيكون هناك بطبيعة الحال عوامل تتعلق بالفرد وأخرى تتعلق بالاختبار مما يضعف درجة صدق اختبار القدرة المقصودة . ولكن الدرجة التى يحصل عليها الفرد فى أحد اختبارات التعلم أشد من ذلك تعقيدا . فتحصيل الطفل فى القراءة دالة لذكائه ، ولاى قدرات عقلية خاصة يتضمنها التعلم ، ولفرص التعليم التى أتيحت له ، وكذلك لما لديه من الدوافع ، واذا استطعنا أن نجد مجموعة من الاطفال التى يختلف أفرادها بعضهم عن بعض من حيث الاستعداد النظرى ولا يختلفون من حيث نوع التعليم الذى تلقوه أو مدته ، فاننا قد نستطيع أن نقدر بدرجة أدق العلاقة بين الذكاء واكتساب المهارات التعليمية . وان الارتباطات التى نحصل عليها بين درجات اختبارات الذكاء ودرجات اختبارات القراءة أو الحساب مثلا يحتمل أن تنخفض كثيرا اذا ما كانت العينات التى طبقت عليها الاختبارات تتكون من أطفال كانوا قد تلقوا مثلا تعليما يختلف من حيث درجة الملاءمة والفعالية . ومن الامور التى مازالت موضع جدل ان تطابق ظروف الخبرة السابقة وطرق التدريس قد يجعل الارتباط بين الذكاء واكتساب المهارات التعليمية أكبر بكثير مما تدل عليه الدراسات التجريبية

(٢) C. Burt, **The Backward Child** London, University of London Press, 1937. **Mental and Scholastic Tests**, London, P.B. King and Co. 1923.

(٣) يمكن القول بأن هذا التناقض نتيجة احصائية مفتعلة ترجع الى الارتباط غير التام بين اختبارات الذكاء واختبارات القراءة . وفضلا عن ذلك فان الارتباط بين مثل هذه الاختبارات ليس خطيا تماما . ومع هذا فمن النادر نسبيا ان نجد أطفالا يزيد مستوى تحصيلهم على مستوى ذكائهم ومن ثم ينطبق على حالتهم ما جاء فى هامش سابق من هذا الفصل ، أى ان انحدار اختبارات الذكاء على اختبارات التحصيل انما هو على الاقل دالة لعناصر حقيقية ، أى ليست مصطنعة ، فى خبرة الاطفال التعليمية

انخفاض مستوى ذكائهم عن المتوسط ، اى انهم متأخرون (١) . ولكن عند فحص الظروف الحقيقية للفئات المختلفة فحصا دقيقا (٢) يتبين أن مايقرب من نصف عدد الاطفال كان تحصيلهم أقل مما يتيحه لهم قدرتهم العقلية المحدودة ، وان حوالى ١٥٪ منهم كانوا عاديين بل وممتازين من حيث القدرة العقلية . (٣) ولهذا فمن المتوقع أن يكون تأخر مثل هؤلاء ظاهرة غير قاصرة على مستوى ذهنى معين

ولقد انعكست آثار الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩ ــ ١٩٤٥ ، وما ترتب عليها من عدم استقرار فى التربية واضطراب عام فى الامن الاجتماعى والانفعالى الذى كان يكشف حياة الاطفال ، نقول انعكست اثار ذلك بصورة متزايدة على التأخر الدراسى . فقد أعدت وزارة التربية البريطانية اختبارا لقياس القدرة على القراءة أجرى على عينات كبيرة وممثلة للاطفال فى عام ١٩٤٥ . (٤) وقد وجد الباحثون أن ١ر٣٠٪ من أطفال الخامسة عشرة و ٥ر٢٠٪ من أطفال الحادية عشرة كانوا متخلفين أو اسوأ من ذلك ،وذلك على اساس اتخاذ خط فاصل للتخلف يقل قليلا عن المتفق عليه فى معظم البلاد الاخرى . (٥) وهذه الارقام تدل على زيادة محسوسة فى نسبة الاطفال المتأخرين وبخاصة بين الذين أتموا دراستهم الابتدائية كلها ابان الحرب . وتشير البحوث الجارية (٦) على أن عودة الظروف العادية الى

---

(١) يخصص مصطلح « التأخر » retardation فى الاستعمال الانجليزى فى هذا الميدان من ميادين البحث على الحالات التى يكون التحصيل التعليمى فيها ٨٥٪ أو أقل من المستوى الذى يسمح ببلوغه مستوى القدرة الفطرية . وهذا التمييز هام وينبغى الا يغيب عن البال فى كل ما يأتى بعد ذلك . فالطفل الذى عمره التعليمى ٥ر٨ سنة وعمره الزمنى ١٠ سنوات يعتبر متخلفا backward واذا كان عمره العقلى ١٠ سنوات فانه يكون متخلفا ومتأخرا معا. ولكن اذا كان عمره العقلى ٥ر٨ سنة فعلى الرغم من أنه يكون متخلفا الا انه مع ذلك يستغل قدرته العقلية المحدودة الى أقصى حد ممكن ولا يكون متأخرا . وبالمثل فان طفل العاشرة الذى يكون عمره العقلى ١٣ سنة ويعمل على مستوى طفل متوسط فى الحادية عشرة ، هذا الطفل وان بدا للمدرس متقدما بعام الا انه فى حقيقة أمره متأخرا لان مستوى تحصيله يقل عن ٨٥ ٪ من المستوى الذى نتوقع أن يصل اليه بقدرته الممتازة

(٢) C. Burt, The Backward Child, loc. cit. ; R.H. Adams, An Investigation into Backwardness in Arithmetic in the Junior School, M.A. Thesis Univ. of London, 1940 ; G. Sleight, The Diagnosis and Treatment of the Dull and the Backward Child, Ph. D. Thesis, London, 1952 ; F.J. Schonell Back-wardness in the Basic Subjects Edinburgh Cliver & Boyd, 1942.

(٣) ظهر رقم مماثل فى البحث الذى اجراه Hatyat عام ١٩٥٢/٥١ على ١٠٧ أطفال فى شارلروامن كانوا فى فرق تقابل مستويات عمر تقل عن أعمارهم بسنة أو سنتين اذ وجد أن ١٠ ٪ كانت نسبة ذكائهم تتراوح بين ١٠٠ ، ٩٠ ، ٦١٪ بين ٩٠ ، ٧٠ . وبتعديل الخط الفاصل الذى كان قد جعله ٩٠ ليماثل الخط الفاصل عند الانجليز وهو ٨٥ فان رقمه يزيد قليلا عن ١٥٪

(٤) Ministry of Education, Reading Ability (Pamphet no. 18). HMSC. 1950

(٥) كان المتبع قبل حرب ١٩٤٥/٣٩ اتخاذ النسبة التعليمية التى قدرها ٨٥ كحد فاصل . وقد وافق المسح الذى قامت به الوزارة على اعتبار ان العمر القرائى الذى يبلغ ٨ سنوات بالنسبة لتلاميذ ١١ سنة ، ويبلغ ١٢ سنة بالنسبة لتلاميذ ١٥ سنة ، أى النسبة التى قدرها ٨٠٪ ، هو الحد الفاصل

(٦) لقد جذب موضوع صعوبة القراءة بأسره كثيرا من الاهتمام فى الولايات المتحدة منذ نهاية الحرب ونشر عنه عدد كبير من الدراسات والمسح . انظر المراجع فى هامش والدراسات التى نشرت فى :
The British J. Ed. Psychol. and
The Times Educational Supplement from 1945, onwards.

المدرسة هو عود ايضا الى نسب التخلف التى تقرب من ١٥٪ اى تقرب من رقم ماقبل الحرب

ومشكلة التأخر أو عدم استغلال القدرة الى أقصاها ليست مع ذلك مقصورة على المجموعة المتخلفة . فعندما قام وول Wall (١) فى عامى ١٩٤٩ ، و ١٩٥٠ باستقصاء التحصيل فى الحساب والقراءة والهجاء لدى عينة تبلغ ١٥٠٠ طفل فى سن الثامنة موزعين على ١٥ مدرسة اعدادية وجد أن أكثر من نصف الاطفال الذين يزيد ذكاؤهم عن المتوسط كانوا متاخرين سنتين فى تفهم القراءة ، وأن ثلثهم متاخرون سنتين فى الحساب، وثلاثة أرباعهم متأخرون سنتين او أكثر فى الهجاء وذلك بالنسبة لاعمارهم العقلية . وتأخر ذوى الذكاء العالى من الاطفال كفيل بالا ينتبه اليه المعلمون لان هؤلاء الاطفال كثيرا ما يستطيعون ، بسبب ذكائهم ، الذى يزيد فى بعض الاحيان سنتين أو ثلاث سنوات عن زملائهم ، أن يحققوا من التحصيل العادى مايجنبهم المؤاخذة

الحاجات الاجتماعية العريضة

ان زيادة التخلف بوجه عام على أرقام ماقبل الحرب فى بلجيكا وبريطانيا العظمى تعكس أولا وقبل كل شيء آثار الاضطراب العام الذى أصاب حياة الاطفال بسبب الحروب ، وهى بلاشك تشبه الزيادة المماثلة فى معظم بلاد اوربا . كما أن مقدار عدم افادة الاطفال المتفوقين عقليا من قدرتهم الى اقصاها مما كشفت عنه الدراسة التى اجريت فى انجلترا ليس من المحتمل أن يكون قاصرا على المدارس الانجليزية وحدها ، اذ نجد موقفا مماثلا حيثما تحتم الفصول الكبيرة اتباع طريقة التدريس الجمعى ومايرتبط به من طرق النظام واضطرار المدرس الى التضحية بحاجات التلاميذ الاذكياء وتركيز عنايته على تقدم المتوسطين

هذه الاسباب العريضة لها أنواع عريضة من العلاج ، فاعادة الظروف العادية المستقرة الى المدارس والمجتمع قد أدى بالفعل الى تناقص عدد الاطفال المتخلفين ، كما أن الاعتراف العملى بالفروق الفردية كما يتمثل فى زيادة التعيينات الفردية ، وكذلك فى الاعتراف بنوع العمل الجمعى المقترح فى الفصل الرابع ، يتيح للاطفال الاذكياء أن يتقدموا بالسرعة التى تلائم قدرتهم تقريبا بدلا من تقييدهم بسرعة بزملائهم

وهناك مايدل على أن قدرا من الطاقة الحيوية للتربية الشعبية قد تبدد ، وانه فيما يتعلق بالقراءة بوجه خاص لا تتوافر للكثيرين من الاطفال

---

(١) Problems and Methods of Dealing with Retardation in Junior schools Brit. Association, Birmingham 1950. See also. ibid Le retard scalaire .. Grande-Bretagne, Enfance, vol. VII. no. 4, 1954.

الدوافع البيئية للقراء (١) . وهذا العامل يستحق من عناية علماء النفس والتربية والاجتماع قدرا اكبر مما يوجه اليه فى الوقت الحاضر ، كما أن ادراكه قد يؤدى الى تعديل كبير فى الاهداف العملية للتربية عندنا

الحالات الفردية

وحتى لو تجاوزنا عن مثل هذه الاسباب العريضة يظل لدينا طائفة محورية من الاطفال تمثل سائر مستويات القدرة وهى لا تستطيع ان تستغل قدراتها الى أقصاها ولعدد من الاسباب التى تتعذر معرفتها الا بالدراسة الكلينيكية الفردية الدقيقة . ويتفق معظم الباحثين على أن أى حالة معينة ترجع الى أسباب متعددة ، وان هذه الاسباب تتجمع بصور تختلف باختلاف الاطفال . ومع ذلك فمن الجلى ان الاخفاق فى التعلم له فى اغلب الاحوال آثار انفعالية واذا لم تكن العوامل الاجتماعية والمادية والفزيولوجية مسرفة (٢) فانها ، وان كانت قد تبطىء سرعة تقدم الطفل فى بعض الاحيان ، لا تكون عقبات كأداء الا اذا أوغلت فى حياته الانفعالية

وليس من غير المألوف ان يكون التأخر عرضا لعدد من الاتجاهات والعادات الضارة ولسوء التكيف فى تطور نمو الطفل الانفعالى والاجتماعى بأسره مما تمتد جذوره الى خبرات الطفل فى الاسرة أو السنوات الاولى فى المدرسة . (٣) وبالاضافة الى ذلك فاننا قد بدأنا ندرك أن التأخر ، سواء أكان عرضا لاضطرابات اشد عمقا أم كان مباشرا على صورة مبددة أو روح معنوية منخفضة ، يرتبط بكثير من حالات انهيار المراهقين والراشدين وجناحهم . (٤) وهو لهذا جدير بعناية الباحثين فى سائر بلاد

---

(١) W.D. Wall, The Backward Adult, pts. I and II, **J. of Army. Education** vol. XXII. No. 9, 1948 vol. XXII, No. 1, 1949.
وقد كتب وول في رسالة خاصة ما يأتى : « ان المدرسين فى المناطق الريفية والصناعية عندنا (بلجيكا) يشكون من أنه لم يعد لهم فى نظر الآباء نفس المكانة التى اعتادوها من قبل. ويقولون ان معظم الآباء لا يبالون بملاحظات المعلم أو نصائحه ولايهتمون كثيرا بتربية اطفالهم

(٢) انظر مثلا M. McMecken, **Ocular Dominance in Relation to Development,** al Aphasie». London. Univ. of London press, 1939 ; B. Hallgren, Specific Byslexia Eujar Munksgaard, 1950 ; **Apprentissage de la lecture et ses troubles, special number,** Enfance vol. Iv, no. 5, 1951 ; B. de Giliet, «Dépistage des défauts occulaires, on anomalies visuelles retardant l'apprentissage de la lecture, mémoire de licence, Louvain, 1950.

(٣) C.A. Mace and P.E. Vernon (eds). **Current Trends in British** Psychology. London, Methuen, 1952, p. 67-9 : M.E. Highfield, «The Young School Failures. Edinburgh, Oliver & Boyd, 1949.

(٤) انظر مثلا : C. Burt, **The Young Dilinquent,** London, Univ. of Lodon Press. 1944. E. Narwood-East, «The Adolescent Criminal. 4th ed. London Churchill, 1942 ; W.D. Wall, Reaching Backwardness among Men in the Army, pts. I and II, Brit J. Ed. Psychol. vol. VX, pt. 1, 1945 and vol. XVI, pt. III, 1946.

أوربا (١)

العلاج

ان المدرسة ، وبوجه خاص المدرسة الابتدائية فى السنوات الاولى من حياة الطفل الدراسية ، هى خط الدفاع الاول ضد التخلف والتأخر . وهذا الدفاع يغلب أن ينجح على أساس تطبيق أسس الصحة النفسية البناءة على تربية الاطفال ، مع استكمالها بأنواع العلاج الخاص حيثما يلزم ذلك (٢) . وفى وسع المعلم أن يقوم بدور رئيسى فى هذا العمل البناء حتى ولو كانت الظروف الاولى فى حياة الطفل غير مواتية ، وحتى او كان الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه غير ملائم . وذلك عن طريق معرفته الحساسة بتلاميذه وتعاونه الوثيق مع الاباء وملاءمة طرق التدريس لمختلف الاستعدادات ، وفوق كل شىء بفضل نوع العلاقات الانسانية التى يقيمها

ومن سوء حظ بعض المدارس فى أوربا أن التعليم الشكلى للقراءة والحساب يبدأ قبل أن يكون الطفل قد بلغ من النضج الفسيولوجى والعقلى القدر الضرورى لكى يبدأ ذلك بدرجة معقولة من الامل فى النجاح المستمر. ويعتبر اكتساب المهارات الاساسية فى نظر الاباء والاطفال والمعلمين على حد سواء المهمة الرئيسية لطفل المدرسة الابتدائية ، وهو نفسه سرعان مايتبين أى فشل يصيبه ، وكذلك يفعل أبواه اللذان يريان فى هذا الفشل نذرا يثيرها ويجسمها فى نفوسهم مايعانونه من قلق

ومن ثم ظهرت النزعة الى محاولة التبكير بتعليم الطفل والدفع به الى الامام بسرعة ، وتكريس الكثير من الوقت والجهد للتعليم الشكلى ، بحيث لا يتبقى بعد ذلك الا القليل لانواع النشاط الاخرى التى تساعد الطفل على تنمية حبه لاستطلاع العالم الذى يعيش فيه وتعينه على زيادة استقراره وثقته بنفسه ، وكلها أمور تقوم عليها قدرته على التعلم . ومثل هذا الاتجاه يشكل خطرا على التربية الجيدة

---

(١) البحوث التى أجريت على التأخر وأسباب الاعادة فى نفس الصف تتقدم الان فى النمسا (التيرول Misé E. Cheef) وفى جمهورية ألمانيا الاتحادية (Mr. Frommberger, Bielefeld) وفى بلجيكا وفرنسا (تحت الرعاية المشتركة لكل من l'Institut supérieur de Pédagogie du Hainaut and the Laboratoire de psy-chobiologie de l'enfant).

أما البحث الاخير الذى يتضمن دراسة طويلة المدى لعينات كبيرة من الاطفال فى كل من البلدين منذ دخول الاطفال المدرسة الابتدائية فمن المحتمل أن يسفر عن عدد من الشواهد التى تدل على الطرق التى تتفاعل بها العوامل المختلفة بحيث تسبب التأخر ، والظروف التى لايتخلف فيها الاطفال على الرغم من وجود عوامل معاكسة

(٢) فيما يتعلق بالطرق والتنظيم أنظر : C. Burt, **The Backward Child**, Loc, cit, F.J. Schonell and W.D. Wall, The Remedial Education Centre, **Educational Review** vol. II, pt. I, 1949 ; L.B. Birch. «The Improvement of Reading Ability», **Brit. J. Psycol**, vol. XX, pt. 2, 1950.

الفترات الحرجة

وتبين البحوث الحديثة انه مهما كان نوع طرق التدريس ، ومهما كان الاعداد السابق ، فان هناك مرحلة يكون الطفل فيها غير ناضج بالدرجة الكافية لتعلم أساليب معينة . والوقت الذى ننفقه فى محاولة تعليمه قبل الاوان ليس وقتا مبددا فحسب بل ان الاخفاق الناجم ينمى فى الطفل اتجاهات سيئة ويؤخر بالفعل تعلمه اللاحق . وبالمثل يبدو أن هناك فترات حرجة يتم فيها تعلم مهارات وعمليات معينة بصورة اسرع واضمن مما يتم بها فى وقت متأخر عن ذلك . ومن العسير تحديد هذه الفترات الحرجة على وجه الدقة نظرا لانها وان كانت تتوقف فى النهاية على النضج العام الذى يختلف كثيرا من فرد لآخر ، الا أنها تتأثر بدرجة كبيرة بالخبرة السابقة والاثارة البيئية ، وعلى أمور لاتستطيع المدرسة ضبطها الا بصورة جزئية

التهيؤ لتعلم القراءة

ويتضح ذلك جيدا فى الدراسات الخاصة بالتهيؤ لتعلم القراءة ، وأن تعلم القراءة يتوقف على بلوغ مستوى كاف من النمو الذهنى العام ، ونضج جسمى وفسيولوجى يمكن الطفل من ذلك التمييز الادراكى الدقيق الذى يتوقف عليه حل الرموز المطبوعة كما يتوقف على نمو الشخصية بدرجة تجعل الطفل راغبا فى التعليم ولديه من الطاقة الانفعالية ما يكفى لحمله على تكريس جهده لهذا العمل

وفضلا عن ذلك يتوقف تعلم القراءة على محصول الطفل من لغة الكلام ، وهو الذى يعكس بدوره المنبهات البيئية الى حد كبير . واذا تساوت سائر العوامل الاخرى نجد أن الطفل الذى ينحدر من أسرة ميسورة الحال يحتمل أن يكون عند بلوغه السادسة متقدما بما يقرب من سنتين من حيث النمو اللفظى وذلك بالمقارنة بزملائه أبناء الاسر الفقيرة ، ومن ثم فانه لا يواجه العبء المزدوج الخاص باكتساب المفاهيم وتعلم قراءة الكلمات التى تصورها

ولقد كرس الباحثون كثيرا من عنايتهم للعيوب الجسمية والفسيولوجية — كعدم تماثل جانبى الوجه وضعف السمع والبصر — وهى عوامل مسببة لصعوبات القراءة . ومثل هذا الضعف قد يتطلب عناية خاصة ، واذا أهمل شأنه يغدو معوقا شديدا . وقد يتبين أن عددا كبيرا من الاطفال بهم ضعف فى الادراك الحسى البصرى والسمعى لا يرتبط بعيوب حسية ، فحتى سن السابعة يكون الخلط بين حرفى (d, b) وحرفى (q, p) وما اشبه ذلك هو القاعدة وليس الاستثناء (١) . والعيوب الحسية

---

(١) F.J. Schonell, Backwardness in the Basic Subjects, op. cit.

أو ضعف الادراك الحسى البصرى والسمعى لا تحول فى ذاتها دون تعلم القراءة اذا احسنا اثارة دوافع الطفل واحسنا تعليمه

ومن المحتمل فيما يبدو أن العامل الرئيسى هو تطور النمو الشخصى . فالذكاء والنضج يضمان الحدود الدنيا التى لا يكون التعليم مثمرا اذا انخفض مستوى الطفل عنها . ولكن متى توفر النضج الذهنى الكافى فان العوامل الحاسمة هى غالبا عوامل ابتكارية ، وانعكاس لمجموع خبرات النمو السابقة عند الطفل ، وعلى الاخص انعكاس لتلك المنبهات المعينة التى زودته البيئة بها . فاذا ما أشبعت دار الحضانة والبيت حاجات الطفل فانه سوف يرحب بتحدى الاعمال الجديدة والعسيرة لقدراته

ولكن اذا كانت خبراته اللفظية محدودة ، أو اذا كان غير قادر بصورة واضحة على احتمال الفشل ، فان على المدرس الحصيف أن يؤجل تعليمه الشكلى ويعنى بالمناشط التى تستهدف توسيع دائرة خبراته وتنمية شعوره بالامن . وأوجه النضج هذه لا يمكن تحديدها بصورة آلية أو قياسها بالاختبارات . وانما يستطيع المدرس أن يكيف المنهج بحيث يلائم الاستعدادات المختلفة التى تميز أفراد مجموعة تتكون من ٤٠ تلميذا أو أكثر بعضهم عن بعض فى بداية حياتهم الدراسية ، وذلك عن طريق دراسة كل منهم دراسة دقيقة وفهم المميزات الخاصة لقدرته وخبرته وتطور نموه

ففى أى سن اذن نتوقع من الطفل ذى النمو العادى أن يبدأ فى تعلم القراءة ؟ يتفق معظم الكتاب الامريكيين ان العمر العقلى الذى يبلغ ٢/١ ٦ سنه هو السن المثلى بالنسبة للظروف السائدة فى بلادهم . ولكن جيتس (١) وان كان يوافق على هذا الرأى الا انه يلاحظ أن من الممكن التبكير عن ذلك اذا عدلنا مواد القراءة وطرق تدريسها . كذلك أشار تايلور بناء على دراساته للاطفال الاسكوتلنديين (٢) أنه قد يكون من المفيد بدء القراءة فى سن الخامسة بشرط أن تكون الكلمات المستخدمة فى ذلك ذات تركيب بسيط للغاية وتعبر عن مدى محدود جدا من الافكار (٣) . غير انه ليس ثمة مايدعو لافتراض أن التأخير يؤدى الى أى خسارة (٤)

ولكن الكثير من الضرر قد يقع بالطفل اذا بدأ التعليم مبكرا قبل أوانه ، لان هذا التبكير سيزيد من فرص اخفاق الاطفال الذين لم يبلغوا من النضج مبلغا كافيا . ولهذا كان من المهم جدا لنمو الاطفال العقلى السوى

(١) A.I. Gates, «The Necessary Mental Age for Beginning Reading», El. Sch. J., 1937, 37, p. 497-508.

(٢) C.D. Tavlor,, «The Effect of Trainin on R(eading Readiness». Studies in Reading Vol. II Ed. Rv Scettish Council for Reseorch in Education. Jend. univ. of London Press, 1950, p. 63-80.

(٣) هذا البحث صادق فقط بالنسبة للاطفال الناطقين بالانجليزية الذين يتعلمون قراءة اللغة الانجليزية . أما اللغات الاخرى مثل الايطالية والفرنسية والاسبانية فهجاؤها صوتى أكثر من الانجليزية ولهذا فان تعلمها قد يكون أسهل ومن الممكن ان يبدأ مبكرا اذا اختيرت له المواد والطرق المناسبة

(٤) D.E.M. Gardner, **Testing Results in the Infant School.** London, Methuen, 1942.

أن تبذل الجهود لتحديد العمر العقلى الامثل لبدء تعليم القــراءة وذلك بالنسبــة لكل لغة من اللغات ولكل بيئة ثقافية . ولكن نظرا لان ذلك يتوقف على طرق التدريس ومادته من ناحية ، وعلى النمو الشخصى لكل تلميذ من ناحية أخــرى ، فلابد من بذل المزيد من العنــاية فى تدريب معلمى المدارس الابتدائية على طرق تعليم القــراءة قيــاس استعداد الاطفــال للتعلم (١)

الحساب

يميل المدرسون (وواضعو المناهج) الى الاسراف فى دفع التلاميذ الى الاسراع فى تعلم الحساب أكثر مما يفعلون فى حالة القراءة . ولكن القدرة على معالجة الارقام فى صورتها المجردة ، وعلى فهم عمليــات مثــل الضرب والقسمة ، تتوقف على اكتساب مفاهيم الكم والحجم والامتداد وما شابه ذلك عن طريق تكرار الخبرة المحسوسة (٢) . كما تتوقف ايضا على اطار كلى من عوامل الخبرة والعوامل الانفعالية التى تماثل العوامل المتضمنة فى تعلم القراءة

واذا تكونت هذه المفاهيم بصورة غير كافية ، أو اذا اعوزت الطفــــل الخبرة المحسوسة ، فان الحساب يتخذ صورة الاحاجى غير المفهومة التى يحس الاطفال ازاءها بعدم الامن . ونتائج محاولاتهم تكون صحيحة أو خاطئة بصورة واضحة لدرجة أن الاخفاق يظهر على الفور . وفضــلا عن ذلك فان اتقان احدى العمليات الاساسية اتقانا غير كامل قد يحــول دون أى تقدم فيما بعد . ولهذا فان من المهم للغاية من الناحية التربوية ان كل مرحلة من مراحل التدريس وكل عملية جديدة لا تبــــدأ الا عندما يتبين بوضوح أن قدرة الطفل على الفهم والتعلم قد بلغت من النضج مايكفى لاتاحة الفرص للنجاح (٣)

وقد قامت لجنة مكونة من سبعة من علماء التربية برئاسة واشـــبورن بتجربة واسعة النطاق فى الولايات المتحدة ، وكان الهدف من هذه التجربة هو تحديد المكان الامثل لكل العمليات التى يتضمنها الحساب فى المدرسة الابتدائية والمرحلة الاولى من الدراسة الثانوية . ولكن واشبورن نفســه يذكر أن نتائج الصفوف الاعلى من الصف الاول تتوقف على الاتقان السابق

---

(١) يوجد الكثير من الملخصات القيمة فى طرق التدريس ، وأحدثها هو :
W.S. Gray: **Preliminary Survey on methods of Teaching Reading and Writing** Educational Studies and Documents. Paris Unesco, 1953. 2 vols

(٢) Scottish Council for Research in Education, **The Early Development of Number Concents.** London, Univ. of London Press 1942. S. Piaget and A. Szemincka **Genèse du nombre chez l'enfant,** op. cit.; R. Buyse, **Etudes et rechercher Louvainistes sur le calcul élémentaire».** Congrès Infesnational de Santander (R. Buyse, Univ. of Louvain),

(٣) يلاحظ أن هذه ليست الا حالة خاصة للحاجة الى الامن أو الثقة

للعمليات التى تدخل فى موضوع جديد أكثر مما تتوقف على العمر العقلى الذى بلغه التلميذ

ومن ثم فان هذه النتائج لا تنطبق بصورة مباشرة على النظم المدرسية التى تسير على ترتيب مختلف للمادة ، والتى تختلف مستويات التحصيل فيها عن المستويات المألوفة فى الولايات المتحدة . ويحتمل أن نجد هذا الامر او ذاك فى معظم المدارس الاوربية . ولهذا ستقتصر الاشارة هنا على سن تعلم حقائق الجمع والطرح الاساسية ، لان هذه الحقائق تؤثر على السن التى يفيد الطفل عندها من التعلم الشكلى للحســـاب . ويرى واشبورن أن هذه العمليات يمكن تعلمها بنجاح عند بلوغ الطفل عمرا عقليا قدره ٧ أو ٨ سنوات(١) ، وهذه النتيجة تتفق مع ماتوصل اليه بياجيه من أن الطفل لا يكتسب فكرة الكميات الثابتة للوحدات المتقطعة الا فيما بين سن ٦ سنوات و ٦ شهور ، و ٧ سنوات و ٨ شهور (٢)

أما قبل ذلك فان الطفل العادى (أى غير المتفوق) سوف يعتقد أن « هناك عدداً اكبر » أو « عددا اقل » من النقود الصغيرة وذلك تبعا لطريقة نشرها او تجميعها على المنضدة حتى ولو قام باحصائها . ومن الجلى أن فهم العمليات الحســابية فى مثل هذه الظروف يكون مســـتحيلا ، وأن التراكيب العادية المستظهرة تظل مجرد انعكاسات صوتية (٣) . وقد بين واشبورن أيضا ــ وأيدته فى ذلك البحوث التى أجريت بعد ذلك ــ أنه وان كان هناك عمر عقلى أدنى لا يستطيع من يقل عمـــره العقلى عنه أن يفهم فكرة معينة مهما كانت طريقة عرضها ، الا أن طريقة العرض تؤثر تأثيرا عميقا فى السن التى يمكن أن يبدأ عندها التعلم بنجاح

وكثيرا مايتسبب المعلم فى فشل التلميذ عندما لايميز فى طريقة العرض بين البناء المنطقى للمادة أو العملية أو الاسلوب ، وبين الطريقة النفســـية

---

(١) C. Washburne, «Grade-Placement of Arithmetic Topics», *National Society of the Study of Education, 29th Yearbook* 1920, Bloomington III., Public School Bublishing Co., 1930, P. 641-70; C. Washburne, «The Work of the Committees of Seven on Grade-Placement in Arithmetic, *National Society for the Study of Education.* 83th *Yearbook,* pt. 1, 1939, pp. 299-324.

وقد تعرضت بعض نتائج واشبورن للنقد من ناحية منهج البحث ، انظر :

W. Curr, Placement of Topics in Arithmetic», in Scottish Council for Research in Education. «Studies in Arithmetic», vol. II, London Univ. of London Press, 1941, p. 183-218.

ويجدر بكل باحث فى موضوع تحديد السن أن يلم بتحليل « كير » للمشـــكلات المنهجية المتضمنة فى هذا النوع من البحث

J. Piaget and A. Szeminska, « *Le Genèse du nombre chez l'enfant* » loc. cit p. 33,48.

(٢) J. Piaget. La Psychologie de l'intelligence. Paris, Armand Comems, 1947, p. 167.

(٣) من أمثلة النشرات فى تطور نمو التفكير الحسابى أثناء الصف الاول انظر ايضا :

W. Oehl, «Psychologische Untersuchengen uber Zahlendeuken und Rechmen bei schulanfan gern», *Zeitsch f. and Psycol.* 1935, 49, p. 305-51.

مفهوم الانعكاسات الصوتية reflexes relatifs au maniement de «symboles» اقترحه حديثا H. Aebli فى كتاب Didactique psychologique, loc. cit.

التى تدرس بها ، وهذا التمييز هو أساس الطريقة التربوية الناجحة ، ويتطلب قدرا من العناية ــ وخصوصا فى تدريس الحساب ــ أكبر مما يوجه اليه عادة . فعندما نتكلم عن أفكار حسابية مثل الكسور الاعتيادية البسيطة أو ميل منحدر ، فاننا انما نشير الى بنائها المنطقى فحسب . فنحن نستطيع استخدام الكسر بصورة محسوسة عندما نعالج العصى أو السطوح ، كما نستطيع التعبير عنه بالرموز ومعالجته بصورة مجردة . وبالمثل يمكن ادراك ميل المنحدر عندما نمر بخبرة صعوده ، أو تقديره تقديرا حسيا عندما ننظر اليه من جانب ، كما يمكن التعبير عنه على صورة نسبة بين البعدين الافقى والرأسى بين نقطتين

ومن ثم فان كل فكرة معينة تقريبا وكل عملية يتضمنها منهج الدراسة الابتدائية يمكن أن تعالج بصورة محسوسة (بالادراك الفعلى أو الفعل أو الخبرة الواقعيين) أو بصورة رمزية أو تجريدية ، أو بصورة عامة بدرجة ما ، وهذه جميعا ابعاد نفسية . ومضافا الى ذلك فان الاطار الذى تتم فيه الصور الاخيرة يحدد مقدار الطاقة التى ينفقها الطفل فى معالجتها . فاذا نظر الطفل الى فكرة معينة أو عملية أو طريقة على أنها ذات اهمية وقيمة بالنسبة اليه ، واذا قام المعلم بمعالجة هذه الفكرة او العملية أو الطريقة بصورة محسوسة وبطريقة خاصة ، فعندئذيستطيع التلميذ اكتسابها بصورة مؤكدة وفى مرحلة مبكرة ، الامر الذى قد لايحدث اذا لم تكن مرتبطة بمواطن اهتمامه وعرضت عليه بصورة رمزية الا أن العمليات الناجمة تختلف من الناحية النفسية

***

وفى كثير من الدول الاوربية أن لم يكن فى اغلبها ، لا يرضى المعلمون والآباء على حد سواء عن تأجيل بدء التعليم الشكلى للقراءة والحساب والانشاء التحريرى حتى ولو كان هذا التأجيل لمدة بسيطة لا تزيد على ستة شهور . ونلاحظ فى بعض البلاد أن الآباء يميلون بصورة ملحوظة الى الحاق أبنائهم بالمدرسة الابتدائية قبل أول سن الالزام كلما استطاعوا الى ذلك سبيلا ؛ بينما بعض البلاد الاخرى التى تتوافر فيها مدارس الحضانة حرمت تدريس القراءة والاعداد فى هذه المدارس . ويصر الاباء فى كثير من المجتمعات على تكليف الطفل بواجبات منزلية ، ويضغطون على المدرسة الابتدائية لكى تجبر الاطفال على الاسراع فى دراستهم بقدر الامكان . وحينما يقوم نظامان مدرسيان جنبا الى جنب ويتنافسان على اجتذاب التلاميذ فان هذا الضغط كفيل بأن يزداد ويصبح من العسير على المعلمين مقاومته

وليس ثمة شك فى أن الكثير من الاعتراضات الموجهة الى الفكرة القائلة بجعل التربية أكثر تركزا حول الطفل ، وبملاءمتها بقدر المستطاع لنتائج هذا العدد المتزايد من البحوث فى ميدان تطور نمو الاطفال ، هذه الاعتراضات كان الدافع اليها عند الاباء والمعلمين على حد سواء هو القلق

الصادق ــ وان كان من المحتمل أن يكون خاطئا ــ على صالح الطفل (١) . فالتربية وعلماء التربية على صواب في اتجاه المحافظة الذى يلتزمونه ، والطرق التى جربت كثيرا لا ينبغى أن تنبذ بسهولة . ولكن يحسن من ناحية اخرى ان نفكر بعناية فيما اذا كانت رغبتنا فى ضمان أفضل مستقبل ممكن لاطفالنا تجعلنا نحملهم عبئا ثقيلا من المثالب الراهنة مما يؤدى الى فشلنا فى تحقيق اهدافنا

امتحانات التنبؤ والمسابقة (٢)

من الاسباب الخارجية الرئيسية لقلق الآباء والمعلمين وبالتالى للضغط على الاطفال ان التلميذ فى معظم البلاد الاوربية يقضى خمس أو ستسنوات فى التعليم الابتدائى ثم يتحدد له بعد ذلك نوع الدراسة الثانوية التى يلتحق بها بواسطة نوع من عمليات الانتقاء ، هو الامتحانات غالبا ــ فبعض الاطفال ــ الذين غالبا مايكونون من ذوى الذكاء المنخفض ــ يواصلون دراسات مماثلة لدراسات المدرسة الابتدائية ، بينما يلتحق البعض الآخر بمختلف الدراسات الفنية أو الاعدادية الفنية ، وفئة أخرى صغيرة تنتقل الى نوع من التعليم الاكاديمى الذى يعتبر الوسيلة الوحيدة الى الجامعة أو الوظائف الفنية . وتوجيه الاطفال الى هذه الانواع المختلفة من التعليم الثانوى كان دائما من المشكلات

وفى بعض الاحيان تكون الطريقة الاثيرة لحل المشكلة فرض مصروفات عالية نسبيا على نوع معين من التعليم ، وهو اجراء بسيط ولكنه غير ديمقراطى • وثمة نظم تعليمية اخرى تتوافر لديها الامكانيات فتترك للآباء والاطفال حرية اختيار نوع التعليمالثانوى الذى يريدونه • أماطريقة الاختيار على اساس اقتصادى فتؤدى الى تبديد كبير لمواهب الاطفالالذين لايستطيع آباؤهم دفع المصروفات او الذين يرفضون ذلك ، بينما يؤدى الاختيار غير المقيد الى التحاق عدد كبير من الاطفال بمدارس لا يصلحون لها من الناحية العقلية ، الامر الذى ينجم عنه ارتفاع معدل الرسوبوترك المدرسة قبل الاوان (٣)

والمألوف أكثر من ذلك الا يسمح للاطفال بدخول المدارس الثانوية ، نظرية كانت أم فنية ، الا بعد اجتياز نوع من الامتحان تضعه هيئة التدريس بالمدرسة ذاتها أو تضعه السلطة المحلية المسئولة أو الدولة . ونظرا لما لبعض أنواع التعليم من قيمة اقتصادية او اجتماعية واضحة من

---

(١) انظر مثلا C. Borgan, The Decline and Fall of State Education, Daily Tele-frapn. 16 Dec. 1952.

(٢) كثير مما يلى يقوم على دليل المناقشة بعنوان «External Examinations in the Educational System» الذى أعده للمؤتمر E.A. Peel من جامعة برمنجهام بانجلترا

(٣) C. Burt, «Ability and Income», *Brit. J. Ed. Psycol.* vol. XII, pt: 2, 1943

يقدر برت أن حوالى ٥٠٪ من الاطفال الاكفاء اخفقوا فى الحصول على تعليم

ناحية ، ولما لبعض المدارس من مكانة من ناحية أخرى ، فان الاباء والمعلمين يحاولون أن يضمنوا للطفل نوعا معينا من التعليم بغض النظر عما اذا كان هذا النوع أفضل مايلائم استعداداته وميوله فعلا ، ولكن قد يحدث — كما فى انجلترا أو فرنسا مثلا — أن نوعا معينا من التعليم الذى يتطلب مستوى عاليا نسبيا من القدرة الاكاديمية يتمتع بمكانة اجتماعية عالية وفى نفس الوقت لا يتوفر فيه من الاماكن مايكفى جميع الاطفال الذين يرغب آباؤهم فى الحاقهم به ، وعندئذ يتجه الاباء الى اعداد ابنائهم اعدادا مركزا لامتحان القبول منذ بداية عهدهم بالمدارس تقريبا

وفى معظم البلاد الاوروبية تتجه الامتحانات الى تغطية منهج المدرسة الابتدائية بأكمله ، واغلبها كالنمسا وبريطانيا والدنمرك والنرويج لاتمتحن الاطفال الا من حيث المستوى تحصيل اللغة القومية والحساب ، أو تجعلها المواد الرئيسية فى الامتحان ، بينما بلاد أخرى مثل بلجيكا وهولندا وايطاليا (١) تضيف مواد أخرى مثل التاريخ والجغرافيا بوجه خاص . ومن الجلى أن صورة الامتحان ومضمونه يؤثران على منهج المدرسة الابتدائية ، فكلما كان الامتحان تنافسيا ازداد حشو ذهن الطفل بالمعلومات وارهاقه بالاستذكار ، كما ازداد تركيز المعلم على المواد التى يختارها الممتحنون على حساب نواحى النشاط التى لا تقل أهمية عن هذه المواد ولكن الطفل لا يمتحن فيها

وفضلا عما قد يصيب منهج المدرسة الابتدائية من تشويه أو تعويق فهناك أيضا الخطر الناجم عن ان لهفة الاباء والمعلمين الطبيعية على أن يبذلوا قصارى جهدهم فى سبيل اطفالهم ، تؤدى الى تزايد قلقهم باقتراب موعد الامتحان . وهناك من الشواهد مايدل على أن الاطفال مهما كانت صورة الامتحان يشعرون بتوتر انفعالى يجعلهم لا يستطيعون الاجابة بالصورة التى تمثل مستواهم الحقيقى ، بينما يرسب آخرون رغم اعتصارهم لقدراتهم الى أقصى حد ممكن ومن ثم تنمو لديهم روح التبلد ومشاعر النقص التى تطاردهم طيلة حياتهم الدراسية على الاقل ، ان لم يكن طيلة حياتهم كلها . ومع ذلك فهناك غير هؤلاء ممن تعلموا بعناية ومهارة ينجحون فى الامتحان ولكنهم يجدون أنفسهم قد الحقوا بنوع من التعليم لا يصلحون له حقا

ونقد الامتحانات المألوفة للقبول بالتعليم الثانوى أيسر من اقتراح العلاج لها . وتأثير هذه الامتحانات على المدرسة الابتدائية وعلى الاطفال والآباء والمعلمين يرتبط ارتباطا بالاتجاهات السائدة فى المجتمع ، وبمقدار التعليم الذى توفره المدرسة الثانوية ونوعه ، وبفعالية الامتحانات ذاتها والوسائل المستخدمة للفصل فى الحالات المشكوك فيها ، وحيثما تكون سائر أنواع

---

(١) فى ايطاليا يصل الطفل عادة الى نهاية المرحلة الابتدائية فى سن ١٠ أو ١١ ثم يجرى له امتحان شفهى وتحريرى بسيط نسبيا للقبول بالمدرسة المتوسطة Scoula media ومدتها ثلاث سنوات . ولا يتم اختيار التلاميذ للمدرسة بالمعنى الصحيح الا فى نهاية المرحلة المتوسطة وعلى أساس امتحان أكثر صعوبة . والتلاميذ الذين لا يدخلون هذا الامتحان يواصلون دراستهم فى المدارس التجارية والصناعية والزراعية

التعليم الثانوية على درجة واحدة من المكانة ومفتوحة أمام جميع الاطفال دون النظر الى العوامل الاقتصادية أو الاجتماعية ، الامر الذى يندر أن نجده فى أى بلد من بلاد أوربا اليوم ، فان المشكلة تصبح عندئذ غاية فى البساطة . اذ لاتتطلب أكثر من وضع طائفة من الاختبارات والمقاييس أو الملاحظات التى تمكننا من توجيه كل طفل الى نوع التعليم الذى يصلح له أكثر من غيره

ومع ذلك فحتى فى هذه الحالة تظهر مشكلات كثيرة لان مثل هذا التوجيه يتوقف على ثبات الوسائل المستخدمة وصدقها — كالامتحانات والاختبارات والمقابلات الشخصية والسجلات — فى التنبؤ بالكيفية التى سوف يتطور بها النمو . وهناك أسباب ادارية وتعليمية سليمة تدعو الى نقل اغلب الاطفال فى معظم نظم التعليم من التعليم الابتدائى الى التعليم الثانوى فيما بين سن ١١ ، ١٣ (بل وقبل ذلك فى بعض البلاد مثل لوزان بسويسرا اذ أن السن فيها ١٠) ، ومن ثم فان التوجيه والاختيار يحدثان عند مشارف المراهقة مما يؤدى الى تغيير عميق فى حياة التلاميذ الانفعالية والاجتماعية والعقلية . ومن ثم فان من المحتم أن يقع التنبؤ فى فترة تتضافر كثير من العوامل على جعلها عسيرة

وقد تبين من البحوث التى اجريت فى الخمس عشرة سنة الاخيرة فى بلجيكا (١) وهولندا (٢) والنرويج (٣) والسويد (٤) والولايات المتحدة (٥)

(١) A. Van Waeynberghe «Une Batterie de tests d'instruction pour l'orientation scolaire», *R. belge de Ps. Ped.* Brussels, 1947 : «La veleur prognostique d'un test de connaissance appliqué à l'entrée de l'enseignement moyen» «R. belge Ps. Ped, Brussels, 1950; M. Schlepens», «Intelligentiemeting en Schooluttslagen», «Persoon en Gemeenschap». Antwerp, 1957, 1, 2, 6.

(٢) Nutaseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 1945-52.

(٣) J. Sandven, «Opptadinge til den hogre skolen». Oslo, 1943; O. Sunder, «Eksamen ogskolearbeid», Oslo, Cappelen 1945.

(٤) S. Arvidson, *Skobretormen.* Sund, Gleerup, 1948 ; S. Halgren, *Grapptesting*; Stockholm, Hago Gebers, 1943 Sweden : Ecklesiastik departmentet, *Sambandet mellon folkshola ochhogre skola.* Stockholm 1944 (Statens offentliga *untreidiningar,* 1944, 21) ; T. Hasen, Testresultatens prognosvarde. Stockholm. H. Gebers, 1950 ; F. Wigforss, The entrance Examination in view of later school performance». Stockholm, Norstedts, 1937.

(٥) الدراسات الانجليزية كثيرة متعددة ومن ثم يتعذر الاشارة اليها بالتفصيل . ويستطيع القارىء أن يرجع الى الدراسات الاتية فهى تغطى البحوث الرئيسية التى تم اجراؤها ، وكل منها مذيل بقائمة ببليوجرافية :

C. Burt, W.P. Alexander, V. J. Moore, E.J.C. Bradford, J.J.B. Dempster, E.A. Peel, C.M. Lambore, A. Rodger, Symposuim on the selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools, *Brit, Journal Ed. Psych* E9G7-5Q ; W. Mocleiland, *Selection for Secondary Education.* Scottish Council for Research in Education; London; Univ. of London; Evacns Press; 1949 ; A.F. Watts and P. Slater; Nat Found for Ed. Research. *The Allocation of Primary School Leavers to Courses of Secondary Education.* London; 1940 ;

وقد آجرى فى ايطاليا عدد كبير من الابحاث الخاصة بالتوجيه التعليمى والمهنى (التوجيه المهنى بوجه خاص) كما كتب عنه الكثير منذ ١٩٣٢ ، كما يدور الحديث حول انشاء مراكز رسمية للبحث والتدريب فى هذا الميدان انظر :

M. Ponzs, «Nell» «Attesa dei Provvedimenti legislativi sull'orientamento professionale nella scuola»; Revista di Psiclogia; 1950.

ان الاختبارات المقننة الموضوعية التى تقيس الذكاء العام والحساب واللغة القومية تستطيع التنبؤ أكثر من أى شىء آخر (١) بالنجــاح فى التعليم النظرى ، ذلك النجاح الذى تكشف عنه نتائج الاختبارات العامة التى تعقد بعد ذلك بثلاث أو خمس سنوات . وقد أجرى عدد اقل من البحوث التى تتناول التنبؤ بالنجاح فى التعليم الفنى ولكن نتائجها كانت مماثلة ، وتوحي بأن اضافة اختبارات القدرات الخاصة (مثل اختبارات القدرة الكاتبة) يزيد من القدرة على التنبؤ (٢)

غير أنه على الرغم مما تتميز به هذه الاختبارات الموضوعية من الثبات والقيمة التنبؤية فانها وحدها ليست كافية تماما . فهناك أسباب متنوعة لوقوع الاخطاء كالخطأ في وضع التلميذ فى نوع التعليم المناسب . فمن المتفق عليه بدرجة كبيرة أن النجاح فى امتحان مثل شهادة اتمام الدراسة الثانوية فى انجلترا أو البكالوريا الفرنسية أو السويدية ليس بحال من الاحوال المقياس الوحيد للافادة حتى من التعليم النظرى . كما أنه على الرغم من أننا قد نوجه عددا من الاطفال الى نوع من التعليم يناسبهم تماما الا اننا لانكون أطلاقا على يقين من ان من بين الدين استبعدناهم عددا قليلا أو كبيرا ممن يستطيعون الانتفاع بهذا النوع من التعليم مثلهم

ومع ذلك فلاريب فى أنه مهما كانت درجة ثبات امتحان ما وقدرته على التنبؤ ، ومهما حددنا الخط الفاصل بين النجاح والفشل فان المجموعة التى تقع فوق الدرجة الحرجة وتحتها لايختلف أفرادها بعضهم عن بعض الا بدرجة قليلة ، مما يجعل التمييز بين النجاح والفشـــل أمرا غير ممكن الا بطريقة تعسفية . وهذه هى أقوى الشواهد على اهمية الدراســـة الفردية الدقيقة للمجموعة التى تقع عند الخط الفاصل ، على أن يقوم بهذه الدراسة جماعة من علمــاء النفس المدربين أو فريق من المعلمين وعلماء النفس

وبالمثل فان بعض الباحثين يرى ــ على أساس من الدراسة الكلينيكية للأطفال الذين يفشلون فى المرحلة الثانوية بوجه خاص ــ انه على الرغم من امكان التنبؤ بدرجة من الدقة بمقومات النجاح والتخلص من أنواع الفشل التى ترجع الى نفس القدرة ، الا أن مشـــكلة تكيف الطفل من النواحى المزاجية والانفعالية والاجتماعية للمطالب الخاصة التى يتطلبها التعليم الثانوى ، هذه المشكلة تظل قائمة برمتها . فالطفل غير المستقر مثلا قد يتمكن من تحقيق أقصى امكانياته تحت تأثير امتحان يستمر بضع ساعات ولكنه لايستطيع أن يواصل دراساته النظرية لمدة خمس سنوات . كما أن موافقة البيت على تحمل التزاماته المالية والخلقية نحو مواصلة الولد أو البنت دراساتهما التى تتجاوز نطاق خبرات الابوين ، وطبيعة ميول الطفل واتجاهها ، كل هــذه عوامل هامة لايســتطيع الممتحن أن

---

(١) معاملات الارتباط بعد تصحيح اخطاء الاختبار تبلغ +٠٫٨٤.

(٢) E.A. Peel, «Selection for Teacher Education», Educational Review June 1952; E.J.G. Bradford, «Selection for Technical Education» parts I and II, Brit. J. Ed. Psychol., vol. CVI, parts 2 and 3, 1946.

يسبر غورها

ولا ريب أن هذه الأسباب ادت الى بذل المحاولات لاستكمال نتائج الامتحانات بطرق مختلفة ، أو لتأجيل اتخاذ قرار لا رجعة فيه بشأن أى نوع معين من أنواع التعليم الثانوى على قدر المستطاع . وبعض نظم التعليم تعتمد على الامتحانات الداخلية التى تضعها المدارس الابتدائية (١) ، بينما يستكمل البعض الآخر الامتحانات ، سواء فى ذلك الامتحانات التقليدية أو الموضوعية الثابتة ، باحكام يصدرها المدرسون على أساس السجلات المدرسية المتجمعة ، أو على أساس ملاحظتهم للتلاميذ مدة من الزمن • (٢) وثمة مدارس اخرى أعدت نظاما دقيقا للمقابلات الشخصية وبخاصة للتلاميذ الذين يقعون عند الخط الفاصل

ومن المدارس مايتخذ قرار الاختيار بصورة نهائية عندما يبلغ الطفل العاشرة أو الحادية عشرة ، ومنها مايسير على نظام المدرسة المتوسطة العامة (٣) التى تحتل دراساتها مركزا وسطا بين الدراسات الابتدائية والثانوية . وقلة من المدارس استطاعت أن توفر مدارس مشتركة فى السنوات الثلاث أو الاربع الاولى على الاقل يستطيع التلاميذ أن يجدوا فى نطاقها نوع التعليم الذى يلائم قدراتهم واستعداداتهم وميولهم عندما يبلغون المراهقة (٤) ، وذلك عن طريق التوجيه المستمر وليس عن طريق الامتحانات . والحل الذى يتوصل اليه بلد من البلاد يرتبط دائما بنوع التعليم الثانوى الميسور فيه ومداه ، وبطول فترة التعليم الالزامى ، ودرجة استنارة الرأى العام وخصوصا بين الآباء والمعلمين ورجال الادارة التعليمية

وينبغى من وجهة نظر المدرسة الابتدائية ، وعلى الاخص فيما يتعلق بالصحة النفسية لغالبية الاطفال ، أن تحقق كل طريقة للاختيار معايير معينة . فاذا اتخذنا الامتحان وسيلة للاختيار فيجب الا يفرض ذلك على المدرسة الابتدائية منهجا أو طرق تدريس تتنافى مع حاجات الاطفال فيما بين سن ٦ وسن ١١ الى ١٣ . وهذا يدل على أن أى اجراء من اجراءات التوجيه يجب أن يقيس قدرة الطفل على التفكير بطرق مختلفة — كالتفكير العددى واللفظى وغيرهما — بدلا من ان يقيس اتقانه لأكثر من الحد الادنى من المعلومات الاساسية . وينبغى أن يكون مثل هذا الامتحان ثابتا — اى يعطى نتائج غير متناقضة بغض النظر عمن يقوم بتصحيحه — كما يجب أن يكون صالحا للتنبؤ بالنجاح والفشل

---

(١) بلجيكا وايطاليا

(٢) كالنمسا والدنمرك والمانيا وهولندا وبعض أجزاء من الولايات المتحدة

(٣) كالنمسا وبلجيكا والدانمرك وايطاليا (أنظر هامش ص ١٢٦) • نظام التعليم الفرنسى يعتبر السنوات الثلاث الاولى من التعليم الثانوى على أنها دورة توجيه

(٤) يطبق هذا الحل بصوره المختلفة كل من استراليا ونيوزيلندة والولايات المتحدة الامريكية ، وله أنصار فى المملكة المتحدة وفى غيرها من البلاد • ولكن ينبغى أن ندرك أن المدرسة الشاملة او المبتورة لها مثالب من الناحية العملية ، وهذه المدرسة ليس لوجودها مبرر نفسى فحسب، بل ونتائج اجتماعية وسياسية أيضا . وكثير من الادلة المؤيدة والمناهضة لهذا الحل تستند فى الحقيقة على فلسفات اجتماعية معينة وان كانت تتخذ مظهرا سيكولوجيا

وقليل من الامتحانات التقليدية المستخدمة فى أوروبا يحقق هذه المعايير على الرغم من الجهود التى لاقت بعض النجاح لزيادة درجة ثبات نتائج الامتحانات التى تعتمد على اجابات من نوع المقــال . ومن ناحية اخرى تتفق الاختبارات الموضوعية المقننة فى قياس نواح مثل القدرة على تركيب المعرفة أو تحرير موضوعات متماسكة العناصر باللغة القومية . كما أن لدينا مايثبت أنه حيثما تستخدم الاختبارات الموضوعية فان الاطفال قد يتدربون عليها مقدما (١)

وما من امتحان فى حد ذاته معصوم من الخطأ . ومن ثم فان التوجيه يتطلب النظر بعين الاعتبــار الى حياة الطفل فى الماضى ، وميوله ودرجة نموه الانفعالى فى الوقت الحاضر ، وامكان حدوث تغيير فى المســتقبل ، كما ينبغى أن يتضمن التوجيه السجلات المدرسية المتجمعة واحكام المعلمين الذين يعرفون التلميذ حق المعرفة وامكان تحويل التلميــذ فيما بعد من نوع من التعليم الى نوع آخر . ولا يقل عن ذلك اهمية ان أى طريقة من طرق التوجيه مهما كانت كفايتها لاتستطيع أن تعفى المدرسة الثانوية من واجب ملاءمة منهجها وطرقها لتلاميذها

ومتى توفرت اجراءات التوجيه الموضوعية والعدالة والصــدق بقدر الامكان فان تأثير الاختيار فى آخر المرحلة الابتدائية يتوقف بدرجة كبيرة فى النهاية على اتجاهات الآباء والمعلمين أكثر مما يتوقف على طبيعة الامتحان وتوقيته . واذا استطعنا ان نجعل الآباء يتبينون موطن اهتمامات الطفل وينظرون الى الامتحانات وماشــابهها من الاساليب على انها تســتهدف التوجيه وليس الاختيار القائم على المنافسة ، فان ذلك يؤدى الى تخفيف حدة القلق فى البيت ، والاقلال من الضغط على الاطفال فى المدرســة ، وتخفيف مشاعر الاحباط أو الاخفاق فى حالة عدم قبول التلميذ فى نوع معين من المدارس

ويتوقف تحقيق ذلك من ناحية على كفاية وسائل مختلف أنواع التعليم بعد المرحلة الابتدائية وخصــوصا مايتعلق بالمختبرات والمبــانى والملاعب وغيرها من المظاهر الخارجية التى تبعث على التقدير والاحترام ، كمــا يتوقف من ناحية أخرى على التعليم العام ، وعلى أفهام الآباء الحقــائق المجردة عن الفروق الفردية وعن أهمية تجنب اجبار الطفل على نوع من التعليم لايصلح له . وهناك قبل ذلك كله أقوى العوامل جميعا ، وهو مشكلة اجتماعية لايستطيع المربى أن يحلها وحده . فالاختيار التعليمى والتوجيه التعليمى فى معظم بلاد أوربا يتضمنان التوجيه المهنى

وقيمة أى نوع من المهن من الناحية الاقتصادية وناحية مكانتها فى نظر المجتمع ، عامل هام فى تحديد الاحترام الذى تكتسبه المدارس التى يلتحق خريجوها بهذه المهن . وهذه القيم قد تكون صحيحة كما قد تكون خاطئة ، ولكن من المؤكد أن المغالاة فى تأكيد بعضــها كما هو الحال فى كل البــلاد

---

(١) P. F. Vernon. «Intelligence Testing», I. and II, Times Ed. Supp. 25 Jan and 1 Feb. 1952.

الاوروبية تقريبا تعتبر أحد العوامل الفعالة ـ وان لم تكن من العوامل التى يمكن قياسها ـ التى تفوق التربية فى التكيف حقا لحاجات الاطفال النامين والمراهقين

الصحة النفسية البناءة فى المدرسة الابتدائية

لقد انصب معظم التأكيد فى هذا الفصل على الصور التى تفرض بها المدارس الابتدائية الاوربية على أطفالها ضروبا من التوتر التى لا مبرر لها ، والتى لا يستطيع الآباء أو المدرسون تغييرها أو حتى ضبطها . وقد يقال ان جميع الصعوبات التى تناولها هذا الفصل ليست جديدة وأن الضغوط التى كانت تقع على التلميذ فى الماضى كانت أكبر من ذلك بكثير ، وأن الغالبية العظمى من التلاميذ كانت تجتاز مرحلة التعليم الابتدائى بسلام

ونحن قد نعترف بان هذا صحيح الى حد كبير ، فالتخلف والتأخر الدراسيين مثلا لايعتبران مشكلة الا عندما نشرع فى تقدير نتائج التربية : أو عندما نقيس المستوى التعليمى لعدد كبير من الراشدين عند التحاقهم بالجيش كما حدث فى الحرب الاخيرة (١) . والخوف من تأثير اختيار التلاميذ فى سن ١١ أو ١٢ لمختلف أنواع التعليم الثانوى على التلميذ نفسه وعلى منهج المدرسة الابتدائية لم يبلغ ذروته فى انجلترا الا عند تعميم التعليم الثانوى المجانى . وكل بلد فى أوربا تقريبا انتابه منذ الحرب نوع من القلق على بعض النواحى فى نظامه التعليمى كما يدل على ذلك هذا العدد الضخم من التشريعات الجديدة وتقارير الخبراء منذ عام ١٩٤٥

ان المدرسة تعتبر بعد البيت أهم عامل مفرد يشكل شخصية الطفل ، وهى بهذه الصفة لا يمكن ان يقتصر دورها على مجرد تجنيب الطفل المصاعب ، بل ان عليها دورا ايجابيا بنائيا تؤديه فى تطوير النمو الانفعالى لسائر الاطفال وبناء صحتهم النفسية . وهذا لايعنى بالضرورة أن على المدرسة أن تدعو الى فلسفة اجتماعية معينة ، أو أن عليها أن تقوم بأكثر من توفير المنبهات والفرص المؤدية الى تحقيق أقصى مايمكن من امكانيات الطفل فى نطاق اطار اجتماعى . غير أن الاطفال يختلف بعضهم عن بعض من حيث الحاجات والامكانيات ، وليس من الممكن ، دون تكبد خسارة ما ،

---

(١) أسفر تكرار اختيار المجندين فى الجيش البريطانى عن أن من ١٪ الى ٢٪ من الرجال كانوا أميين فى حقيقة أمرهم ، وان من ٢٠٪ الى ٢٥٪ منهم بلغ تخلفهم فى القراءة مبلغا جعلهم لا يفهمون الا أبسط صور المادة المطبوعة . أنظر أيضا الارقام المماثلة الخاصة بالجيش البلجيكى (٣١ر١٪ أميون) :

L. Delys, «La mesure de l'Enseignement Htemaire». Revie des Sciences pédagogique. Brussels, 1943.

أما التقارير المختلفة التى نشرها ممتحنو المجندين فى الجيش السويسرى فلا تشير الى الامية فى ذاتها ولكنها تحتوى على تحليلات قيمة لدرجة المام المجندين ببعض المواد مثل التاريخ والجغرافيا والسياسة . انظر مثلا :

M.F. Berki, Rapport sur les examens civiques des recrues en 1948 ; rapport sur les examens pédagogiques des recrues, 1949, 1950,» etc.

تثبيت المناهج والطرق تثبيتا تاما واتباع نوع من التعليم الأعمى بالجملة (١)

ولكن هذا فى الحقيقة هو ما تضطر اليه معظم المدارس فى أوربا . فالصف الذى يبلغ عدد التلاميذ فيه ٤٠ أو ٥٠ تلميذا او مايزيد على ذلك ، ويزدحم بالمقاعد والاثاث ، يجعل العناية الفردية امرا عسيرا ان لم يكن مستحيلا ، كما لايتيح الفرصة للتلاميذ بالقيام بأى نشاط الا اذا كان محدودا للغاية . ويبلغ هذا الازدحام أسوأ حالاته حيثما تكون الحاجة ماسة الى أفضل طرق التدريس — اى فى المناطق الفقيرة بالمدن الكبيرة

ومن المشكلات الرئيسية أيضا مشكلة المنهج الرسمى الذى تضعه فى العادة السلطة المركزية وتدعمه بامتحانات المسابقة لدخول المدارس الثانوية . ولقد حاولت كثير من البلاد أن تدخل من الاصلاحات والتوجيهات ماهو كفيل بجعل منهج المدرسة الابتدائية أكثر مرونة ، غير أن مفهوم المنهج ظل ثابتا لايتغير فى جوهره منذ القرن التاسع عشر . وكل ماحدث هو ادخال مواد جديدة واستبعاد مواد قليلة . وفى كثير من البلاد مازال المنهج مزدحما لدرجة أن الاطفال منذ سن السادسة يكلفون بواجبات منزلية يحتاج انجازها الى ساعة أو أكثر فى المساء بعد قضاء يوم مدرسى مدته ست ساعات أو أكثر

وتظهر نتائج كل هذه الامور فى برنامج المدرسة الابتدائية التى تغلب عليها العناصر الشكلية فى القراءة والكتابة والحساب ، بينما تنظر الى الموسيقى والاعمال الابتكارية والتمثيل بل والتربية البدنية أيضا على انها ضروب من التدليل ثانوية بالنسبة لغرض المدرسة الجدى الا وهو جعل التلاميذ يبلغون بأى ثمن مستوى معينا من التعليم ومن القدرة على عمليات الحساب الآلية ، وتزويدهم بكمية من المعلومات تختار بأقدار متفاوتة من التعسف . وأن أقوى مبرر لمواصلة البحوث العملية فى ميدان سيكولوجية طرق التدريس والمواد الاساسية هو ذلك الوقت الطويل الذى ينفق فى تحقيق هذا الهدف عن طريق الطرق التقليدية والمنهج التقليدى والنجاح المحدود الذى تحققه (٢) . أن التعبير الذاتى اللفظى — تحريريا كان أم شفهيا — والقراءة والحساب ، كلها مهارات ضرورية ، وكلها فى متناول قدرة الجميع باستثناء نفر قليل اذا توفر لهم الوقت الكافى لاكتسابها . . ولكنها ليست الوسائل الوحيدة للثقافة ، وليست المهارات الوحيدة النافعة للانسان العصرى ، وهى من الممكن أن تشترى فى وقت مبكر ولكن بثمن غال

ولقد أخذ تطور حضارتنا الصناعية يزيد شيئا فشيئا من العبء الملقى على كاهل المدرس ، عبء التحليل الواعى لحاجات المجتمع المحلى والمجتمع الاوسع نطاقا . ولحاجات الاطفال فيهما ، وملاءمة المنهج بحيث يوفر

---

(١) D. MacDonald, «Culture ou masse», Diogène, no. 3., July 1953, p. 3-30.

(٢) يقول فرنون « فى رسالة خاصة » : «هناك شواهد قوية تدل على أن أغلب الضعف فى المواد التى تحتاج أكثر من غيرها الى تدريب كثير مثل الحساب والهجاء يحدث بعد ترك (المدرسة) »

المنبهات والخبرات التى قد لاتتوافر فى البيوت أو فى الطرقات . وكلما زاد الاجهاد الواقع على الاطفال ازدادت حاجتهم الى اللعب الذى يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وحلها . فالتمثيل التلقائى والرسم والنقش والمناقشة والموسيقى ـ هذه جميعا ليست من الكماليات فى المدرسة الابتدائية اللهم الا بالنسبة للاطفال الذين يأتون من بيوت غنية بالامكانيات التى من هذا النوع . فهى لازمة للنمو السوى ، وهى لاتستطيع ان تكون أساسا للتبصر فى مواد الثقافة العظيمة فحسب ، بل انها تتيح لمن هم فى حاجة اليها مسالك يعالج الاطفال عن طريقها مشكلاتهم الانفعالية الخاصة

اننا لو نظرنا الى التربية فى أوربا على أنها وسيلة لنقل الحد الادنى من الثقافة فانها تكون ناجحة نسبيا ، أما اذا نظرنا اليها على أنها وسيلة لاعداد الاطفال من الناحية الوجدانية للاستمتاع بحياة غنية سعيدة عندما يكبرون فعندئذ يكون الطريق أمامها مازال طويلا

المراجع

I. THE FIRST YEAR AT SCHOOL

BRUCKL, H. *Der Gesamtunterricht im E. Schuljahr.* 4 Aufl. München,Oldenbourg, 1949. 159 p.

COPEI, FR. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess.* 2 Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1950. 134 p.

JUNGE, E. *Vom Kleinkind zum Schulkind.* Iena, Aderhold, 1943. 76 p.

KOLLER, E. *Der neue Weg im ersten Rechenunterricht.* München, Ehrenwirth, 1948. 268 p.

MAZZA, M. *Il metodo naturale nella classe : leggere, scrivere, esprimersi.* Brescia, La Scuola, 1949. 207 p.

NIEGEL, A.& SCHULLER, M. «Zur Sorge um einen guten Schulstart», *Padagogische Mitteilungen.* Wien, Bundesministerium für Unterricht, 1952, no. 1, p. 1.

« La liaison des méthodes à l'école maternelle et à l'école primaire». *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré.* No. 6. Paris, Bourrelier, 1939. 118 p.

SCHAAP, J. E. *Van Kleuter tot schoolkind.* 3e dr. Groningen, Wolters, 1953. 40 p.

II. RETARDATION AND BACKWARDNESS

BODIN, P. *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire.* Paris, Presses universitaires de France, 1945. 146 p.

BOKE, W. «Uber Rückstandigkeit im Schreiben und Lesen», *Westermanns Padagogische Beitrage.* Braunschweig, Sept. 1951.

BUCK, J. M, DE *Pourquoi vous résigner aux échecs scolaires?* Paris, Desclée de Brouwer, 1948. 215 p.

BURT, C. & LEWIS, B. «Teaching backward readers», *British journal of educational psychology.* London, 1946, vol. 16, p. 116-32.

HENNIG, H. «Zur Frage der Sitzenbleiber in der Volksschule», *Zeitschrift für padagogische Psychologie und jugendkundle, Berlin,* 1937, vol. 38.

HILL, M. E. *The education of backward children.* London, Harrap, 1938. 174 p.

INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE DE HAINAUT. *Rapport sur le niveau d'instruction primaire des enfants du Hainaut en juin* 1946. Morlanwelz, 1947. 292 p.

KELLMER-PRINGLE, M. L. « Social maturity and social competence", *Educational Review.* Birmingham, 1951, no. 3, p. 113-28, 183-95.

KERN, A. *Sitzenbleiberelend und Schulreife.* Freiburg i. B., Herder, 1951. 133 p.

LEWIS, M. M. *The importance of illiteracy.* London. Harrap, 1953, 188 p.

LONDON HEAD TEACHERS' ASSOCIATION. *M. emorandum on the attainments of the average entrant to secondary modern schools.* London, 1950.

MIDDLESBOROUGH HEAD TEACHERS' ASSOCIATION. *A survey of reading ability,* Middlesborough Education Committee, 1952.

ROBIN, G. *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement.* Paris, Presses universitaires de France, 1953. 138 p.

SCHONELL, F. J. *Diagnosis of individual difficulties in arithmetic.* Edinburgh, Oliver & Boyd, 1937. 126 p.

TRAMER, M. *Schülernöte.* Basel, B. Schwabe, 1951. 160 p.

III. SELECTION FOR SECONDARY EDUCATION

BROUWER, W. H. *Selectie en schoolsucces (Mededelingen van het Nutsseminarium*

voor paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, no. 50). Groningen, Wolters, 1951. 91 p.
GAL, R. *L'orientation scolaire*. Paris, Presses universitaires de France, 1946. 148 p.
Intelligence testing; its use in selection for secondary education. London, Times Publ. Co., 1952. 32 p.
OATES, D. W. *New secondary schools and the selection of their pupils*. London, Harrap, 1945. 60 p.
Toelating tot en selectie op de middelbare school. Den Haag, Christelijk Paedagogisch Studiecentrum.
WATTS, A. F., PIDGEON, D. A. & YATES, A. *Secondary school entrance examinations*, London Newnes Educational Publ., 1952. 78 p.
WIOFORSS, A. *A paper on the awarding of marks and certificates in the primary school and the possibility of normalizing the awards*. Stockholm, P. A. Norstedt & Söners, 1941. 152 p.

IV. PSYCHOLOGY OF THE BASIC SUBJECTS

Reading, Writing, Spelling

ARISTIZABAL, E. *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire*. Louvain, Laboratoire de didactique expérimentale du professeur I. Buyse, 1938.
BERTHOLD. «Vom Schreiben in der Schule», *Pädagogische Beiträge*. Sept. 1951, Braunschweig.
BOSCH, B. *Grundlagen des Erstleseunterrichts*, 2 Aufl. Dusseldorf, Verlag Der Pflug, 1949, 157 p.
CALIEWAERT, H. *L'écriture rationnelle*. Bruxelles, Office de publicité, 1942. 48 p.
DOTTRENS, R. & MARGAIRAZ, E. *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. 3ème éd. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947. 113 p.
EGGERMONT, P.A., OVERBEEKE, P.F. & VELDE, I. VAN DER. *Het taalonderwijs in de hogere klassen*. Groningen, Wolters 2 vols.
JAHN, R. *Sprachelehre im Unterricht der Muttersprache*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1950. 78 p.
KERN, A. & E. *Lesen und Lesenlernen*. 3. Aufl. Freiburg, Herder, 1952. 177 p.
KRANENDONK, M.G. & VELDE, I. VAN DER. *Het Taalonderwijs in de laagste twee klassen*. 3e dr. Groningen, Wolters, 1946. 48 p.
MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. *L'enseignement de la lecture*. Bruxelles, Moniteur Belge, 1951. 113 p.
OLSEN, W.C. *This is reading*. Washington, Association for Childhood Education International, 1949. 40 p.
PIRENNE, A. *Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires*. Namur, La Procure, 1949.
PROVE, H. *Der Muttersprachliche Unterricht in der Volksschule*. Stuttgart, Klett, 1950. 171 p.
RICHARDSON, M. *Writing and writing patterns*. London, University of London Press, 1949. 7 parts.
ROE, F. *Fundamental reading*. London, University of London Press, 1948. 4 vols.
SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION. *Studies in reading*. London, University of London Press, 1950. vols. I & II.
UNESCO-BIE. *L'enseignement de la lecture*. Paris, Genève, 1949. Publ. no. 112. 148 p.
UNESCO-IBE. *The teaching of reading*. Paris, Geneva, 1949. Publ. no. 113. 137 p.
WENZ, G. *Der Weg zum selbständigen, Schreiben* Stuttgart, Loewe, 1950 96 p.

WENZ, G. & PFIZENMAYER, O. *Der Weg zum selbständigen Lesen.* Stuttgart, Loewe, 1949. 31 p.

Arithmetic

BALLARD, P.B. *Teaching the essentials of arithmetic.* London, University of London Press, 1928. 284 p.

BREIDENBACH, W. *Rechnen in der Volksschule.* 2 Aufl. Hannover, Wissenschaftliche Verlagsanstalt, 1949. 141 p.

COMMISSION CONSULTATIVE UNIVERSITAIRE DE PEDAGOGIE. *La division écrite des nombres entiers et ses difficultés.* Bruxelles, Ministère de l'Instruction Publique, 1953. 64 p.

SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION. *Studies in arithmetic.* London, University of London, Press, 1939, 1941. vols. I & II.

TIMMER, J. K. & TURKSTRA, H. *Het rekenonderwijs in de leagste twee klassen.* Groningen, J. B. Wolters, 1952.

—— *Het rekenonderwijs in de hogere leerjaren.* Groningen, J.B. Wolters, 1952.

UNESCO-BIE. *L'initiation mathématique à l'école primaire.* Paris & Genève, 1950. Publ. no. 120 272 p.

UNESCO-IBE. *Introuduction to mathematics in primary schools.* Paris & Geneva 1950. Publ. no. 121. 247 p.

General

CONSULTATIVE COMMITTEE ON THE PDIMARY SCHOOL. *Report* London, HMSO, 1931.

FLEMING, C. M. *Research and the basic curriculum.* 2nd ed. London, University of London Press, 1952. 130 p.

Lexikon der Padagogik, vol. III. Bern, A. Francke, 1952. XIV + 624 p. J. Piaget, p. 361.

PLANCHARD, E. *La pédagogie scolaire contemporaine.* Tournai, Casterman, 1948. 378 p.

الفصل السادس

النمو فى مرحلة المراهقة (١)

الطفولة المبكرة والمراهقة

يقال فى بعض الأحيان ان نظرة الطفل العامة الى الحياة واتجاهاته ومزاجه وماشابه ذلك ، تتشكل فى السنوات الثلاث أو الخمس الاولى من حياته بصورة نهائية حسنة أو سيئة . ومن المتعذر بعد ذلك تعديل مجرى تطور النمو أو تغييره ، ومثل هذا المذهب التشاؤمى قد يكون صادقا حيثما يتعرض الطفل لمواقف معاكسة أو يخفق فىتحقيق قدر كاف من الامن فى هذه المرحلة المبكرة من نموه بحيث لايستطيع أن ينتقل الى المرحلة التالية بنجاح . ويندر أن ينكر الآباء الاسوياء على أطفالهم الصغار حاجاتهم الجسمية والنفسية أو يرفضونها تماما ، كما أن كل المواقف الضارة بهم بالمعنى النفسى تعتبر شاذة . والنقد الاساسى الذى يوجه الى الآباء أن بعضهم لايحاول اشباع الحاجات الانفعالية لأطفالهم اشباعا تاما

غير أن فترة المراهقة تغدو بعد ذلك مرحلة يكون الكائن النامى فيها فى حالة حساسية انفعالية ، كما يواجه سلسلة متتابعة سريعة من المطالب الجديدة . وهذه المرحلة الثانية فى تطور النمو تحفل بالامكانيات الضخمة التى يؤدى استغلالها على الوجه الصحيح الى التغلب على المصاعب الناجمة عن أى نمو مبكر خاطىء والى تيسير المحاولات البناءة لمساعدة الناشئين لا على تحقيق الاتزان الانفعالى فحسب ، بل وعلى ازدهار شخصياتهم على أكمل وجه أيضا . ان من الممكن ارساء الاسس العريضة فى الطفولة ولكن المراهقة كما يخبرها البنون والبنات فى العصر الحديث فترة حرجة بالنسبة لتطور نمو صرح الخلق بأسره

غير أن المراهقة تختلف عن الطفولة المبكرة من حيث أنها تعتبر ظاهرة اجتماعية ، بل اجتماعية اقتصادية أكثر منها ظاهرة بيولوجية ، كما أن حاجاتها أكثر تركيبا وتنوعا ، وليس فيها من انماط الاستجابة الواضحة والعامة ما تدعمه الخبرة أو العرف الاجتماعى . فكثير من خصائص البنين والبنات فيما بين الثانية عشرة أو الثالثة عشرة ، والثامنة عشرة أو التاسعة عشرة قد تبدو نموذجا للمرحلة ولكنها فى الحقيقة ليست سوىانعكاسات

(١) هذا الفصل يقوم الى حد كبير على مناقشات المجموعة رقم ٣

لاتجاهات ومطامع الآباء والمجتمع . ولم تكن المراهقة توصف بأنها فترة عاصفة ومرهقة مثلا الا منذ القرن التاسع عشر حينما أصبحت من الموضوعات الاثيرة لدى الكتاب والقصصيين الرومانسيين . وفى كثير من القبائل البدائية يكون انتقال الصبى أو الفتاة الى مرحلة الرشد مفاجئا . فالامر اذن ، من نواح متعددة فى أوربا ، انما هو خلق حضارة متقدمة تعمل باستمرار على أن تطيل فترة اعتماد الطفل على غيره ، وعلى أن تقيم بين عالم الطفولة وعالم الكبار بما فيه من ميزات وسلطة ومسئولية، لا مجرد حاجز يستطيع الطفل بعد فترة قصيرة من الاعداد أن يتخطاه . بل منطقة حرام محظور عليه ارتيادها لستة أعوام أو سبعة

التغيرات الجسمية والفسيولوجية

ليس معنى هذا أنه ليس للمراهقة أساس بيولوجى أو نضجى ؛ بل ان هناك مختلف الصور المنظورة والخفية بين التغيرات الجسمية والفسيولوجية التى تسبق البلوغ وتصحبه وتعقبه ، والنهايةالبيولوجية للبلوغ تعنى وصول الفرد الى الرشد الجسمي وتغيرات التوازن الغذى ، ونمو الخصائص الجنسية الثانوية ، والظهور المفاجىء للطمث عند البنات ، وعلامات البلوغ البطيئة نسبيا رغم وضوحها عند البنين . وازدياد القوة البدنية ، ووصول نضج القدرة العقلية الى أقصاه

ومن المحتمل أن تؤدى هذه التغيرات فى أى موقف اجتماعى الى تعديل الحياة الانفعالية وأن يكون لاشتداد النزعات الجنسية وتوجيهها تأثير مضاد على غيرها من الاستعدادات الغريزية ، وفى المواقف الاجتماعية المعقدة والدائمة التغير التى تواجه النشء من بنين وبنات ممن يعيشون فى بلد أو مدينة أوربية ، فى هذه المواقف تصبح ظاهرة المراهقة الجسمية والتغيرات التى لابد أن تطرأ على الحياة الانفعالية ذاتدلالة نفسية بالنسبة للفرد والأسرة والمجتمع ، وهى دلالة تتجاوز نطاق جانب النضج البيولوجى الخالص

ولعلنا هنا نجد الفرق الرئيسى بين الطفولة المبكرة وفترة العقد الثانى من العمر . ففى الطفولة تكون المراحل الفسيولوجية ـ كالفطام والحبو والمشى والنمو السريع فى الناحيتين الجسمية والعقلية وماشابه ذلك ـ هى السائدة وهى التى تملى على الطفل الى حد كبير الاستجابات المختلفة والضغوط الواقعة عليه من البيئة . ان الطفل فى السنتين الاوليين أو السنوات الثلاث الاولى من حياته يكون فريدا ، أى انه يكون الوحيد من نوعه فى جماعته ، وحياته لاتتصل كثيرا بحياة اقرانه . وعالم الكبار ، وبخاصة أمه ، على استعداد للتسامح معه وملاءمة تناغم حياة الاسرة بمطالبه

أما تطور النمو الفسيولوجى للمراهق فيسير جنبا الى جنب مع طائفة من التغيرات التى تطرأ على حياته الاجتماعية ، تلك التغيرات التى لاتتلاءم

مع نموه الا قليلا ـ اذا تلاءمت على الاطلاق ـ والتى تنجم عن سنه أكثر مما تنجم عن نضجه . والمراهق ليس فريدا ، بل انه فرد فى جماعة خارج البيت على الاقل ، والاذعان لحاجاته ليس دائما ضروريا . وفى نفس الوقت فان الفروق بين الأفراد فى أمور مثل سن بداية الطمث وعدم انتظام آثاره الفسيولوجية وتنوع اتجاهات الاسرة حيال الاطفال الذين دخلوا مرحلة البلوغ ، وكذلك قابلية البنين والبنات انفسهم للتغير ، كل ذلك يؤدى بالطفل المراهق الى أن يجد نفسه فى جماعة من الرفاق يماثلونه فى العمر الزمنى ، كما أن مستوى نضجهم الجسمى والنفسى يجعلهم أكثر تجانسا من نواح معينة من جماعة من اطفال مدرسة الحضانة الذين فى سن الرابعة . وفضلا عن ذلك فبينما يرتبط كل من النضج الجسمى والذهنى والاجتماعى عند صغار الاطفال بالآخر ارتباطا زمنيا وثيقا الى حد ما ، فان الكثيرين من المراهقين يختلفون بعضهم عن بعض بدرجة كبيرة من حيث مستويات النمو فى هذه النواحى الثلاث . ومن المحتمل ان يظهر هذا الاختلاف بشكل ملحوظ بوجه خاص بين المجموعات ذات القدرة العالية والجماعات ذات القدرة المنخفضة ، ولكنه فى وقت أو فى آخر من العقد الثانى من العمر يكون من الخصائص المميزة للاطفال جميعا فيما عدا فئة قليلة منهم

ومع ذلك فان الظواهر النفسية فى المراهقة تشبه بصورة أساسية ظواهر الطفولة المبكرة ، كما أن أسبابها فى الحالتين متماثلة . ففى كل من المرحلتين نجد الطفل يحاول اكتساب الأمن فى سلسلة من المواقف الجديدة ، كما يستجيب بالخوف أو العدوان أو الانسحاب لالوان التهديد والاحباط الجديدة عليه والتى لايفهمها تماما

وفى كل منهما يكون ثمة حافز عنيف يدفعه نحو ضروب جديدة من التكامل ونحو مواجهة مطالب جديدة والتخلى عن ذلك الأمن الذى عانى فى الظفر به كثيرا من قبل . كما نجد فى كل منهما تهديدا بفقد الحب ، ودفعه نحو عالم من الواقع الذى يجعله الافتقار الى الخبرة غير مفهوم وبالتالى باعثا على الخوف والكراهية فى بعض الاحيان ، ونجد ذلك التوازن الرقيق بين عوامل النضج والضغوط البيئية ، وبين النتائج المحتومة للنمو ومطالب المجتمع وآماله

أما الفرق بين المرحلتين فهو فى ان المراهقين يواجهون أنواعا مختلفة من الحلول من بينها ما يلائم مشكلاتهم ، وهم قد اعتادوا على أنماط معينة من الاستجابة يتعين عليهم تعديلها أو نبذها ، كما ان لديهم قدرا أكبر من امكانية البصر بالمواقف التى تواجههم

مناشط النمو فى مرحلة المراهقة

ان تربية البنين والبنات فيما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة ، اذا أردنا لها الا تعوق تطور النمو وأن تسهم بصورة ايجابية فى نموهم الانفعالى السوى ، لابد لها أن تنتهز الفرص التى يتيحها التكيف النفسى فى هذه

السن . وهـذا يعنى ضرورة الادراك الواضح للنتائج الحتمية لعمليـات النمو والآثار المترتبة على التفاعل مع البيئة ، والتمييز بينها . كما يعنى أيضا ان على المربى ان يكون على بينة من الواجبات والاهداف النفسـية التى يتعين على الناشىء أن يحققها لنفسه قبل الرشد ، والامكانيات التى تتيحها له حساسيته الانفعالية المركزة لكى يصلح ماقد يكون قد أصابه من قبل من سوء التكيف

والحقيقة الرئيسية فى المراهقة هى بلوغ النضج الجنسى الفسيولوجى ومن المحتمل ان الطاقة المتزايدة للدافع الجنسى ذاته (عند الجنسين) فى المراحل الاولى على الاقل تقوى النزعة الى العدوان ، وتفسر لنا بدرجة ما العناد والسلوك المشكل بل والجناح أيضا مما يعتبر من الخصائص المميزة للفترة الواقعة بين سن ١٢ و ١٥

وتتجه كل المجتمعات الى تأخير مناشط الجنسية الغيرية وتنظيمها ، غير أن عدم تشـجيع الاشـباع الجنسى أو حظره لايؤخـر بلوغ النضج الجنسى . ولهذا كان من مشكلات النمو الرئيسية التى تواجه الناشئين الذين تقلقهم الاتجـاهات الشائهة التى اكتسـبوها فى طفولتهم وكذلك مخاوف الكبار والحظر الذى يفرضونه عليهم ، من هذه المشكلات تنمية ذات جنسية مكتملة التكيف ، ذات قدرة على تقبل وضـبط أقوى دافع فى تكوين الشخصية ، وعلى تكوين علاقة وثيقة بفرد من الجنس الآخر فيما بعد

واشتداد قوة العدوان المقترن بازدياد القوة البـدنية والنضج يدسم الانطلاق نحو الاستقلال . فالمراهقة تعتبر من بعض النواحى فطاما ثانيا وتخلصا معقدا عسيرا من التواكل الانفعالى والذهنى والاقتصـادى على الأسرة . واذا تجاوزنا عن تحقيق الأستقلال المهنى ، وهو فى ذاته عملية تجعلها الظروف العصرية صعبة ، فاننا نجد أن على كل من الولد والبنت الناميين أن يستقل انفعاليا وعقليا عن أولئك الذين كانوا من قبل مصدر حمايته ووقايته

وكثيرا مايستنكف الآباء والمعلمون هذه الحاجة الى ان يفطم الطفـل نفسه من ملاذ سيطرة الغير الانفعالية والذهنية ، ولايستطيعون أن يفهموا ان الاكتفاء الذاتى البدائى احيانا ، بل والغرور ، عند المراهقين انما هو مرحلة ضرورية للنمو . وكلما حاولت الأم أو الاب أو المعلم أو رئيس نادى الشباب أو غيرهم من الكبار أن يدعموا أمنهم عن طريق اعتماد الصغار عليهم وحبهم الاعمى لهم ، فانهم انما يعملون على مقاومة حاجة الطفل الى الانفصال عنهم . وقد تؤدى مثل هذه المقاومة من ناحية الكبار الى نتـائج وخيمة ، فاما أن يتاصل تواكل الطفل ومن ثم يستحيل عليه أن ينضج من الناحية النفسية ، وأما أن يتخذ الانفصال شكل تمرد اليم وجارح لكل من الطفل والراشد

الميــول

هذا الفطام الثانى يكون مصحوبا ومصطبغا بانبثاق عدد من الميــول الجديدة المتنوعة ؛ وباتســاع ملموس فى الافق العقلى أحيانا . ولكن على الرغم من عسر تحديد نمط عريض متجانس للميول عند البنين والبنات حتى سن ١١ أو ١٢ ، الا أن الدراســات التى أجريت على الميــول لدى المراهقين اسفرت عن نتائج متضاربة بصورة ملحوظة (١) فكثير من البحوث تصر على أن الميول فى العقد الثانى من العمر ثابتة نسبيا ، بينما هنــاك عدد مماثل آخر يصر على انها متقلبة متغيرة . وجانب من هذا التباين فى النتائج يرجع الى اختلاف تحديد المكونات النفسية للميل . فاذا عرفنا الميل بأنه الرغبة فى القيام بنشاط معين ــ كجمع طوابع البريد أو قراءة القصص العاطفية مثلا ــ فان القابلية للتغير تكون من المعالم المميزة لكثير من ميول المراهقين . أما اذا حاولنا ان نربط ميول البنين والبنات ببعض الحاجات والحوافز الاساسية فسنجد أن التعبير عن هذه الميول قد يتخذ صورا مختلفة ولكن الغايات التى تسعى الى تحقيقها تظل ثابتة (٢)

وفضلا عن ذلك فان أنواع النشــاط المتماثلة تخدم اغراضــا تختلف باختلاف المراهقين الذين يقومون بها . فميل غير مألوف الى الدراسات المصرية القديمة مثلا قد ينجم عن رغبة المراهق فى ان يكون مختلفا عن غيره ؛ وفى تأكيد ذاته والتألق فى ميدان لايجد فيه منافسا له ، أو قد ينتج عن تقمصه لشخصية أحــد الذين يعجب بهم من الكبار ويحــاول تقليده فى كل شىء حتى فى طريقة قص شعره ، كما أنه قد يكون تعبيرا صادقا عن حب استطلاع انفعالى عقلى للماضى

وبالمثل نجد ان الاقبال الشديد على القراءة وهو من الخصائص المميزة لكثير من المراهقين وبخاصة البنات وذوى الذكاء العالى ، قد يكون ميلا ذهنيا حقيقيا ، وقد يكون التماسا للمعلومات المتعلقة بعالم العــــلاقات الانسانية الجديدة الخفية ، أو وسيلة للانسحاب الى ملاذ أحلام اليقظة . ومن المحتمل أن الكثير من الدوافع تكمن وراء نفس الميل عنــد مختلف الناشئين بل وعند الناشىء الواحد فى مختلف الاوقات ، كما أن الكثير من الميول قد يخدم غرضا واحدا

---

(١) أنظر مثلا :
W. Dennis, in manual of Child Psychology. Ed. Carmichael, London, Chapman & Hall, 1946; C.L. Fleming. «Adotesce: Its Social Psychology», London, Routledge. 1948 D. Freyer, PredictingAbilities from interests, «J. App Psych. vol. IX; Lehman and Witty, «One more study of the Permanence of Interests, «J.Ed. Psych.» vol. XXII, pt. 7, 1931.

(٢) انظر : W.D. Wall, The Adclescent Child, London, Methren, 1948, P. 101-19
والمراهقون يحاولون تجريب امكانياتهم فى شتى النواحى ، والذى يحدد اختيارهم لنوع معين من النشاط هو رغباتهم من ناحية والفرص التى تتيحها البيئة من ناحية أخرى . كما أن نجاحهم او اخفاقهم فى هذه المحاولات يحدد الميول التى تثبت وتستمر والميول التى تذوى وتتلاشى

وينبغي على من يرغب في مساعدة المراهقين على النمو السوى أن يفهم الوظيفة النفسية لكل من الميول السافرة وعدم ثباتها الظاهر في العقد الثاني من العمر . وان مجرد محاولة السير وراء الميول التي يعبر عنها النشء ، وملاءمة المنهج لكل نوع من النشاط بمجرد ظهوره ، حقيق بأن يكون مصيره الاحباط والفشل . ولكننا لو ادركنا ميول المراهقين على حقيقتها — أي على أنها حلول مؤقتة لصراعاتهم ووسائل للظفر بالمعرفة ، أو تعبير خارجي عن الاتجاهات السائدة المتفاوتة الثبات للشخصية النامية — فعندئذ لايصبح لزاما على البيت والمدرسة مواجهتها مواجهة سليمة فحسب ، بل ويغدو في امكانهما أن يفعلا ذلك

الاستكشاف

ونستطيع أن نستخلص طائفة من القواعد العامة للاستعانة بها في تحقيق ذلك ، منها أن معظم المراهقين يهتمون باستكشاف قدراتهم النامية ، فهم في حاجة الى اختبار مدى احتمالهم البدني ، والى الانسياق وراء أي باعث فكرى حتى غايته الخطرة ، والى تجريب كل ماهو عنيف وخارج على العرف والمألوف والى استكشاف نتائج الافراط . ولهذه الاسباب كثيرا مايضايق الناشئون الكبار بما يبدونه من الخمول المفرط أو النشاط العنيف ، ومن الامتثال أو التمرد

وكما أن الطفل يحاول أن يجد الأمن بمعرفته الى اى مدى يستطيع أن يعصى الاوامر ، كذلك يحاول المراهق أن يتبين ، في استخفاء ، الاوامر الحتمية في العالم الذى يعيش فيه ، وان يزيد من معرفته بقدراته ونواحى القصور لديه . وكما أن دعائم ثقة الطفل قد تتقوض بسبب المخاوف التي يبثها الكبار في نفسه وبسبب الاسراف في حمايته وعدم السماح له بأن يتعلم من خبراته الخاصة ، كذلك قد يحرم المراهقون من الامن اذا عمل المحيطون بهم على حمايتهم من التحدى وبالتالي من معرفة النجاح والفشل بصورة عملية

وينبغي ربط مطامح الناشئين واحلام يقظتهم وضجرهم وكبريائهم بحياة الواقع ، شأنها في ذلك شان اخيلة الطفولة ، وهذه العملية تعتبر من المسئوليات الشخصية التي تقع على عاتق الكبار الذين يستطيعون تيسيرها او اعاقتها ، وان كان لزاما على كل ناشيء أن يحققها بنفسه في النهاية

الشعور بالذات

ان الشعور المتزايد بالذات وبالآخرين ، ذلك الشعور الذى يعتبر من المعالم الواضحة للنمو في المراهقة ، يؤدى الى ظهور اهتمام قوى بالعلاقات الانسانية كالتي يخبرها الناشيء في دائرة الأسرة وبين الاصدقاء وعن

طريق الكتب والسينما (١) . فطفل المدرسة الابتدائية يعيش تقريبا فى عالمين هما عالم البيت وعالم المدرسة . وهو يدرك نفسه كفرد فى جماعة من رفاق سنه ترتبط مع الكبار بعلاقة جماعية عامة ، وكشخص يعيش فى نطاق نمط أسرى معين

أما الشاب فأشد قدرة على الحركة من الطفل ، فهو عضو فى جماعات كثيرة منفصلة عن البيت والمدرسة ، كما ان قوة انفعالاته وشدة شعوره بنفسه تجعله حساسا لآراء الغير المتغيرة التى تعبر عنها استجاباتهم نحوه، كما انه يصبح شاعرا باختلاف انماط سلوك الاسرة واتجاهاتها ، وفوق كل ذلك يكشف مدى التغير الطفيف الذى يطرأ على العلاقات الشخصية الاجتماعية

وفى وسع البيت والمدرسة أن يغذيان ذلك ويشكلانه عن طريق الفهم المشوب بالتسامح لسلوك التجريب الناجم عنه ، وعن طريق معاونة البنت او الولد معاونة رصينة على اكتساب انماط السلوك الاجتماعى المقبول عن طريق مختلف أنواع الخبرة وباستخدام المصادر التاريخية والادبية لالقاء الضوء على القيم والدوافع والمثل العليا الانسانية

ومن الانتقادات الرئيسية التى قد توجه الى معظم المدارس الثانوية والى كثير من الأسر فى كل البلاد الأوربية انها بتقصيرها فى توفير وسائل التربية الاجتماعية للنشء تجعل من السينما الوسيلة الوحيدة تقريبا التى يتعلمون منها كيف يسلكون ويلبسون ويبدأون الحديث أو يواصلونه وما شابه ذلك . ان توجيه المراهق يحتاج الى أكثر من تكوينه تكوينا عقليا خالصا فى المدرسة واكسابه طائفة من الانماط الاسرية غير الثابتة فى البيت

وكثير من المدارس والآباء يفشلون فى استخدام السينما والمسرح وتلك الثروة الدسمة من المناشط الاجتماعية الواقعية كوسيلة لتزويد الطفل النامى بالادوار المختلفة التى يستطيع القيام بها ، والتى يمكن عن طريقها تنمية شخصيته وخلقه .. فالمناقشة الجادة العطوفة التى لا تعلو على

---

(١) See N.D. Bodman. «The Cinema Attendance of Adolescents», Proceeding of the Brit Assoc. Sept. 1946 «The Adolescents and the Cinema», «Education» November 1948; B. Gray, «Enfants et adolesaents devant les films», Revue internationale de filmologie no. 4, 1954; The Social Effects of the Films, Sociological Review vol. XLIII, see 7, 1950; B. Kesterton «The Recreational Cinema and the Adolescent», Ph. D. Thesis, University of Birmingham, 1945; The Payne Fund Studies. New York, Macmillan, 1955 onwards, W.A. Simson, «The Social and Emotional Effects of the Cinema» (ibid.); H. Storck, The Enternainment Film for Juvenile Audiences, Paris, Unesco, 1950; W.D. Wall «The Adolescent and the Cinema» «Educational Review» vpm : op. no. 1, October 1948 and no. 29, February 1949; «L'adolescent et le Cinéma». Revue internationale de filmologie. 1950; W.D. Wall and W.A. Simson. «The Emotional Responses of Adolescent Groups to Certain Films», Brit. Journ. Ed. Psych vol. XX, pt. III, November 1950; «The Effects of Cinema Attendance on the Behaviour of Adolescents as seen by their Contemporaries» Brit Journ. Ed. Psych. vol. XIX, pt. 1. Feb. 1949; W.D. Wall and E.M. Smith «The Films Choice of Adolescents» Brit. Journ. Ed. Psych, vol. XIX, pt. II, June 1949.

مستوى ادراك المراهق ، وتتناول نماذج السلوك والقيم التى تظهر فيما يشاهده من الافلام وما يقرؤه من الكتب ، ولدى من يقابلهم من الناس. هذه المناقشة التى تبتعد عن التعصب لراى معين واستنكار ما عداه ، والتى يضع الرائد فيها الخبرة بصورة موضوعية فى خدمة الناشئين دون أن يعمل على وقايتهم من الأخطاء التى تتعرض لها جميعا ، والتى يبين لهم فيها أنه يتحمل مسئولية وقايتهم من النتائج الخطيرة فعلا ، نقول ان مثل هذه المناقشة احدى الوسائل التي تمكن المعلمين وغيرهم من الكبار من الاسهام بصورة بناءة فى الصحة النفسية للجيل النامى

ان رئيس النادى أو المعلم الذى يستطيع ان يقف من الناشئين موقف التقبل الهادىء لهم بوصفهم أناسا فى ذاتهم ، والذى يستطيع ان يحترم آراءهم حتى وان اختلفت عما يراه ،والذى يكون راضيا عن نفسه بدرجة يستطيع معها أن يكون موضوعيا معهم ، مثل هذا الشخص فى وسعه ان يقوم بدور رئيسى فى مساعدة البنين والبنات على النمو النفسى السوى الكامل . وكل طفل يواجه مشكلات فى مراهقته ، وهى مشكلات يستنكف أن يناقشها مع أبويه الذين ارتبط بهم ، وما زال يرتبط ، برباط وثيق

ولكن الراشد الحاذق يستطيع ان يوجه المراهقين نحو معرفة انفسهم وفهمها عن طريق المناقشة الجماعية غير الشكلية ، وعن طريق التمثيليات المرتجلة التى تتيح لهم فرص لعب أدوار مختلفة ، والنشاط الابتكارى الذى يتطلب القيام به وقتا وجهدا واستعدادا للتضحية . ومثل هذا العمل يستلزم بصرا بمشكلات النمو الواقعية ، كمشكلات الجنس والعلاقات بالغير والتأديب فى الأسرة وتأثير المعايير الاجتماعية والمطامح ، كما يستلزم استعدادا للاستماع ومحبة صادقة مع البعد عن النزعة العاطفية والاستهجان

التاديب الذاتى

والقدرة والخبرة أيضا فائقتا الأهمية ، اذ ان الشرائع أو التعليم اللفظى أو حتى الكتب وغيرها من وسائل الثقافة وحدها لا تعلم الناشىء التسامح والدماثة والثقة فى علاقاته الاجتماعية ، كما لا تعلمه احترام شخصية الآخرين ولا تكسبه الاتجاهات السليمة نحو الجنس الآخر . فالمدرسة والبيت ، اللذان يسيران على مبادىء الكبت ، واللذان ليس للاطفال فيهما اى حقوق وانما يخضعون فقط لطائفة من مختلف صور القسر والاجبار .. مثل هذه المدرسة وهذا البيت يمهدان الطريق للصراع بين الاجيال ، ذلك الصراع الذى يعتبر من المعالم المميزة لبعض المجتمعات الاوربية ، بينما المدرسة والبيت اللذان يتيحان للصغار مزيدا من الفرص لتحمل تبعة اعمالهم — حتى ولو عانوا فى ذلك بعض المتاعب بسبب عدم انجاز بعض الاعمال أو التراخى والاهمال — واللذان يكون الالزام فيهما نابعا بصورة جلية من حاجات الجماعة ومن المبادىء الخلقية المفهومة

بوضوح وليس من اثرة الـكبار أو سلطانهم ، واللذان لا ينظر الصـغار فيهما الى نتائج الأفعال الخاطئة على أنها عقوبات تعسفية ، بل يرون فيها نتيجة مباشرة للأفعال ذاتها او لخرق المبادىء الخلقية المتعارف عليها ، مثل هذه البيئة يغلب أن تنمى الاسـتقلال فى نفس الطفل والثقة بعالم الـكبار الذى يكون قد اتخذ طريقه اليه

ولا شك ان الواجب الاجتماعى للمدرسة فى العقـد الثانى من حيـاة الأطفـال يحتم عليها ان تكشف لكل تلميذ عن قيمته ، وأن تحمله على الاسهام فى الصالح العام وأن تساعده على تفسير التعقد المتزايد فى علاقاته بالغير ، كل ذلك عن طريق الاعتراف بحقائق النمو فى المراهقة واخطاره ، واحترام المعلمين لشخصية كل طفل ، ومعاونة المراهقين على الشـعور بشتى أنواع الخبرة الاجتماعية

واذا شعر الناشئون بأنهم مرغوب فيهم ومقبولون بوصفهم شركاء فى عمليـة تربيتهم وتنشئتهم ، فعندئذ لا يكون ثمة مجال للصراع بين الاجيال. واذا ما تعلموا أساليب السلوك فى المواقف المختلفة على يد كبار يعملون بما ينصحون به ومستعدون لتقبل رعونة المحـاولات الاولى على أنهـا كذلك ، فقد يكون هناك بعض الحرج والشعور بالذات ، ولـكن لن يكون هناك عداء أو بغضاء

ومن العسير فى هذا الصدد أن نبالغ فى تقدير أهميـة المجتمعـات المدرسية التى يديرها الناشئون بأنفسهم ، وكذلك نوادى الشباب وحقهم فى دعوة أصدقائهم الى منازلهم وتحمل مسئولية ضيافتهم ، وفى أن يدعوا الى مجالس الاسرة حيث تناقش أمور مثل قضاء العطلة ، وأهمية تحمـل مزيد من تبعة رعاية من يصغرونهم سنا ، وتنفيذ التزاماتهم كالواجبـات المنزلية والاشراف على نفقات المنزل وتنظيم وقت الفراغ

اعادة تدعيم الضبط الانفعالى

ان تطور نمو المراهقين فى ناحية التكيف الاجتماعى لا يتم فى عزلة عن غيره أو مستقلا عنه ، بل انه وجه من أوجه تطور نمو الشخصية بأسرها. ومفتاح فهم المراهق هو التقدير العادل لـكيفية تغير التوازن فى الخلق ونمطه نتيجة لمجموعة مترابطة من الاسباب بعضها بيولوجى والبعض الآخر بيئى . وليس معنى هذا ظهور دوافع أو قدرات أو خصائص جـديدة بصورة مفاجئة ، فان كل الشواهد لا تؤيد ذلك ، ولـكنه يعنى أن قوة الدوافع الاساسية واتجاهها وعلاقتها بعضها ببعض يصيبها التغير. فمن المؤكد انه مهما كانت الظروف فان بعض الاسراع يطرأ على الاسـتجابة الانفعالية قرب البلوغ ، ولكن هذا الاسراع يتزايد بفعل الاثارات البيئيـة التى لايتسـنى لاى طفل أن يتجنبها تماما

وهذا الاسراع فى النشاط الانفعالى وزيادة قوته يعنيان ان الـكثير من الضوابط والحوائل التى اكتسـبت فى الطفولة اصبحت متهاوية ، ولهـذا فاننا قد نلحظ فى السلوك قدرا من عدم الانتظام بل والعنف وذلك بالقياس

الى الهدوء النسبى المميز لسلوك الطفل السوى النمو فى سن العاشرة أو الحادية عشرة . فمن المهام الضرورية فى العقد الثانى من العمر اعادة تدعيم الضوابط والحوائل ، وتنمية القدرة على اطالة الفترة بين المنبه والانفعال والاستجابة السافرة

الايثار

لو كان هـذا هو كل ما فى الامر لما غدت المراهقة ذات دلالة كبيرة بالنسبة للصحة النفسية للمجتمع كما هو الحال الآن . ولكن الحقيقة ان فترة المراهقة ينبغى ان تكون علامة على انتقال كل فرد ، ذكرا كان ام انثى ، من شخصية الطفل الموسومة بالاثرة الفجة بدرجة ما وبالبساطة النسبية ، الى خلق الراشد الذى قد حقق بعض التحرر من الاثرة واستطاع التفكير والعمل على مستوى ايثارى . ويبدو أن نزعات الايثار من المكونات الضرورية للدافع الجنسى ومشاعر الامومة ، وان كانت قوتها وبخاصة فى ناحية الخنوع والعدوان تختلف الى حد كبير باختلاف الافراد . كما ان العرف والنظم الاجتماعية تعمل منذ البداية على تزييف الاتجاهات الانسانية . فعدم الانانية عند الطفل الصغير يرتبط دائما باستحسان الكبار (١) سواء اكان هذا الاستحسان واقعا أومتوقعا

والتضحية بالذات التى فى مقدور الكبار تمتد جذورهـا فى بعض الاحيان بل وفى اغلبها الى الطفولة ، ولكن مقوماتها فى الكبر تكون مختلفة من حيث النوع عن تلك المقومات الطفلية . والراشد الناضج لا يستطيع فقط أن يؤخر استجابته ويسوف حكمه ، بل ينبغى عليه أيضا أن يكون قادرا على أن يشعر بذاته شعورا متجردا من الهوى الى حد ما ، وأن يرجع احكامه وأفعاله الى نظام من المبادىء . ولهذا فان من علامات النضج النفسى الا يجعل الفرد من ذاته المرجع الاخير فى كل شىء دائما ، وأن يستطيع أن يرى نفسه بالصورة التى يرى بها الاخرين ، وأن يكون قادرا على الايثار الصادق ، وعلى تقبل الاوامر بصورة راضية فلا يعتمد عليها لاستدرار المحبة والعون ، ولا يناهضها على أنها تمثل تهـديدا له ، ولا يخشاها لانها تكشف عن خصائص يخشاها فى نفسه . كما أن مايضفيه من قيم على الاخرين وما يميل اليه ولما يحبه ، كل ذلك يجب أن يرتبط بالواقع . وكما ان على الطفل الصغير أن ينتقل من عالم الرغبات السحرية الى عالم العلاقات السببية الموضوعية ، كذلك على المراهق أن ينتقل من عالم الانفعالية الذاتية الى تقبل نفسه وغيره على علاتها

---

(١) J. Piaget. The Moral Judgment of the Child. London, K. Paul, 1932.

انظر أيضا :

E. Mccaulary and H. Wathins. An Investigation into the Development of the moral Conceptions of children. Forum of Education vol IV, Nos. 1 and 2, 1924.

دور الـكبار

هذه المهمة العليا التي يبدأ انجازها فى العقد الثانى من العمر يتفاوت حظ غالبية الناس من النجاح فى تحقيقها . فهى عملية تستمر طويلا بعد العشرين ، أو على الأقل الى أن ينشىء الفرد أسرة جديدة والى أن تتحول اثرة الزوجين المرتبطة بالحب الغيرى الى تلك المحبة الرحبة للاطفال ، وهى المحبة التى تنصب فى انضج صورها على البشر جميعا . ولـكل من الآباء والمعلمين وقادة الشباب والـكبار من الرجال والنساء ممن يتصـلون بالاطفال اجتماعيا أو فى العمـل ، دور هام أسـاسى يقوم به . فالناشىء يتخذ من أقوالهم وافعالهم وتفسيراتهم الغزيرة للمعانى المتضمنة فى سلوك الـكبار ، اساسا يقيم عليه فكرته عن نفسه من حيث علاقته بالاخرين ، كما ان شعوره النامى بدوافعه يحفزه على مواصلة تفسير دوافع الكبار ومقارنتها بنظرته المتزايدة الاتساع الى الحياة ، كما يتعلم مما يصادفه من المتناقضات أثناء سعيه وراء مستوى جديد من الأمن

واذا حدث ان احدى الحاجات الاساسية للطفل النامى لم يتسن اشباعها لسبب من الاسباب ــ كحاجته الى أن يكون الاخرون فى حاجة اليه ، أو الى الاستقلال المتزايد ، أو الى التكيف السليم للجنس الاخر ، أو الى اعادة النظر فى المعتقدات الاثيرة لدى الكبـار ــ فان ذلك يؤخر من تكامل شخصيته ، أو قد يشوه هذا التكامل او يجعله مستحيلا . واذا أنكر الكبار عليه هذه الحـاجات ، أو بدا انهم ينكرونها ، باقامة العقبـات فى سبيلها دون أن يتيحوا له فى نفس الوقت منافذ بديلة أو وسائل للاعلاء ، فانهم بذلك لايؤخرون نموه فحسب ، بل ويعرضون مجرى هـذا النمو بأسره للانحراف

وحتى فى الظروف الملائمة يكون معظم الآباء قد أشرفوا على منتصف العمر عند ما يبلغ أطفالهم مرحلة المراهقة الوسطى . وفى المجتمعات المعمرة كمجتمعات غرب أوربا يكون التباين بين الاجيال كبيرا عادة . وليس من غير المـألوف أن يجد الـكبار عسرا أو مشقة فى استرجاع الصورة التى كانوا عليها والمشاعر التى احسوا بها عندما كانوا فى الرابعـة عشرة أو الخامسة عشرة ، ولـكنهم لا يستطيعون أن يدركوا ان القواعد التى طبقت عليهم فى حداثتهم ليست بالضرورة مماثلة للقواعد التى تلائم الظروف المختلفة التى شب فيها أطفالهم

ولسوء الحظ ان الـكثيرين من الآباء لم يجتازوا مراهقـتهم بنجاح . ولهذا يرون فى اكتمال جمال البنت وازدياد قوة الولد ، وفى التحـدى الذهنى الذى ينجم عن نضج الذكاء ، تهديدا لامتيـازاتهم وسـلطتهم ، وسببا لغيرتهم ، أو تذكيرا لهم بما اخفقوا فى تحقيقه من الآمال والمطامع

ويتضح ذلك بجلاء من نتائج التربية الجنسية الخاطئة . فكثير من الآباء والمعلمين يتآمرون على التزام الصمت فى هذه الناحية بسبب مخـاوفهم الخاصة واتجاهاتهم الخاطئة ، بل ان بعضهم ينظر الى أمور الجنس على

انها قذرة دنسة فيستقبحها بشدة ، بل وقد يعاقب الطفل على مظاهر الاهتمام العادى بها . وهناك غير هؤلاء من يفصل بين نواحيها الجسمية والانفعالية والذهنية • وفى حالة البنات يحاول أن يحمى ظهرهن عن طريق تصوير الرجال لهن كحيوانات متوحشة قاسية لا تبتغى من المرأة الا شيئا واحدا

والأطفال الذين يربون بهذه الطريقة قد يستجيبون لظواهر البلوغ الجسمية بالقلق المدمر ، وينظرون الى نزعاتهم الطبيعية نحو الجنس الآخر على انها نزعات آثمة ينبغى الخجل منها واخفاؤها . ومن ثم فانهم لا يخفقون فقط فى اجتياز مرحلة الغزل البرىء الذى يساعد على معرفة افراد كل جنس بأفراد الجنس الآخر معرفة كاملة حقيقية ، بل ان مشاعر الاثم تزيد أيضا من عدم أمنهم فى علاقاتهم الجنسية الغيرية فيما بعد ، والزواج عرضة لان يقوم لا على تقدير كل من الطرفين للآخر تقديرا واقعيا كانسان ، بل على أساس اعتباره وسيلة مشروعة لاشباع اشتهاءاتهم

اما عندما يكون الخوف من نزعات الجنسية الغيرية بالغ الشدة فان الطفل قد يحاول أن ينشد السلامة دائما فى تعلقه بفرد من نفس جنسه • ومثل هذا التعلق الذى يعتبر عاديا فى المراحل الأولى من المراهقة وضروريا بسبب كثرة الفرص التى يتيحها لاستكشاف شخصية الآخرين عن طريق الصداقة الوثيقة ، قد يصبح نكوصا اذا ما اتخذ بديلا للتعلق العشقى السليم بالزوج أو الزوجة

واتجاهات الكبار حيال حاجة الصبى النامى او الصبية النامية الى العثور على ذات معينة عن طريق القيام بأدوار متنوعة ، هذه الاتجاهات قد لا تكون ضارة كتلك التى سبقت الاشارة اليها ولكنها اشد منها نفاذا • فصغار الأطفال يقلدون الشخصيات الملفتة للنظر فى البيئة التى يعيشون فيها ، فنجدهم يتقمصون مثلا شخصية الشرطى أو بائع اللبن أو موزع البريد

وهذا التقمص الوجدانى ، أى محاولة شعور الفرد بأنه شخص آخر وبالتالى الظفر بفهم الناس له ، يظل قائما فى سنوات العقد الثانى من العمر ولكنه يكون أشد خفاء • فمراهق الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة يجرب عددا كبيرا من الاتجاهات والمسالك المتنوعة ، وهو يفعل ذلك عادة بصورة مبالغ فيها بسبب نقص خبرته • وهو يود أن يختبر حدود العالم الذى يعيش فيه ، شأنه فى ذلك شأن طفل الثانية أو الثالثة . فهو يتخيل نفسه قويا ويستكشف مدى قوته من الناحية العقلية والبدنية والاجتماعية كما يقلد نجم السينما الاثير لديه ، أو ابطال عالم الرياضة ، أو المعلم ، أو احد الرفاق الكبار ، او أى شخصية أخرى من شخصيات الكتب المفضلة عنده

وهذه التجارب ليست علامة على المبالغة والتهويل أو ضآلة الشخصية بل هى علامة على الكفاح فى سبيل تشكيل الذات بصورة مقبولة ، وتحقيق الاستقلال بالنفس ، ومعرفة المزيد عن العالم الذى يقف الفرد ببابه

وقليل من الآباء أو المعلمين من يدرك المخاوف وانواع القلق التى تعتمل فى نفس المراهق النامى ، والتى ليست فى العادة من نوع الفزع الخيالى او المادى المحسوس عند الاطفال ـ مثل الفزع من النوم فى الظلام أو القفز من اماكن عالية ـ بل انها تخوف من (فقد السيطرة) على الانفعالات القوية ، ومن العلاقات الجسمية للنمو التى قد تكون غير متساوية مؤقتا .
وهى نوع من القلق الاجتماعى على كيفية السلوك وعلى راى الاخرين ، وعلى ما يعتزم الشخص عمله ليكسب معاشه ، وعلى مدى احتمال زواجه ، فهى ضروب من عدم يقين الشخص مما يتوقعه الكبار منه ، ومن قدراته ، ومن أمر مستقبله عموما

وان البصر العطوف بمثل هذه المشكلات مع قدر معقول من الموضوعية والتجرد من الهوى أو القلق ، من الوسائل اللازمة للقائمين على تربية البنين والبنات فى العقد الثانى من العمر . غير ان من دواعى الاسف ان الكبار وبخاصة المعلمين ومعظم الآباء اشد جهلا فى هذه الناحية منهم فى غيرها من نواحى تطور نمو الاطفال . وكثيرا ما يشكو الناشئون من عدم فهم الكبار لهم ، ومن جهلهم بحاجاتهم أو انكارها عليهم ، ومن معاملتهم كأطفال حينا ثم مطالبتهم بالتزام سلوك الكبار حينا آخر

والكبار يتضايقون من سلوك الناشئين المناوىء غير المفهوم ومن تقلب حالتهم المزاجية ، ومن حماستهم واستخفافهم ، ونشاطهم وخمولهم ، وكذلك من ألوان سلوكهم المسرفة والغريرة . وان معالجة شئون المراهقين بصورة تتسم بتوقد الخيال ، والادراك الجلى للعلاقة بين الانماط الاجتماعية للمطامح والاحباط من ناحية وسلوك المراهقين من ناحية أخرى ، كل ذلك يساعد بدرجة كبيرة على خفض التوتر والاقلال من « الصراع بين الأجيال » الذى يعتبر من الخصائص المميزة لبعض المجتمعات الاوربية

فلسفة الحياة

من الأمور التى ترتبط ارتباطا وثيقا بأوجه النمو السابقة وتعتمد عليها محاولة الناشىء أن يستخلص وجهة نظر تفسر له معنى الحياة من تقمصه الشخصيات الملفتة للنظر فى البيئة ، ومن الادب والحديث ، ومن الاسئلة التى يلقيها على الكبار ، ومن تعاليم الدين أو الفلسفة أو السياسة . فكل من الولد والبنت يود أن يعرف من يكون ، وكيف يرتبط بماضيه وبالمستقبل الذى يزداد شعورا به ، وهو يجاهد فى سبيل اقامة بناء متماسك من العادات الاجتماعية والآراء التى كونها فى طفولته

وتتميز المراهقة لدى ذوى الذكاء العالى على الأقل بأنها فترة « قلب العالم رأسا على عقب » ، ومرحلة نذر النفس لمذهب او فكرة سياسية أو اجتماعية ، والتحول الدينى ، ومحاولة تعميم الحقائق النوعية وتكوين فلسفة للحياة منها . وفى أقل صورها تطورا تتميز هذه المرحلة بالتقبل السلبى لما يظن انه قيم مجتمع الكبار وهو غالبا صورة ساخرة حافلة

بالاستخفاف المفرط ، وفى افضل صورها تكون مرحلة الطموح وانكار الذات الذى يمتزج بصورة غريبة بالتعصب المفرط تعقبه مثالية ايثارية على درجة متزايدة من الثبات قد تكون هى الدافع الاساسى فى حياة الراشد بأسرها

ان نوع الفهم الواعى المتضمن فى هـــذه العاطفة الرئيسية ومحتواه ودرجته يتوقف فى النهاية على استعداد التامل الباطنى لدى الفرد ، وعلى قدرته العقلية على فهم المفاهيم المجردة وتنميتها . غير ان محتواه يتأثر الى حد كبير بنوع ميول الفرد ومستواها ، وبادراكه للمبادىء التى يقوم عليها اكتسابه للعادات الخلقية من قبل ، وبالتفسيرات التى يضعها الكبار لسلوكه وسلوك الاخرين وبالقيم والمثل العليا التى يقدمها له مجتمعه بصور صريحة أو ضمنية

وتكامل هذه العاطفة الرئيسية مع حياته الانفعالية بأسرها عملية بطيئة ويغلب أن تكون عسيرة . ومن المهم ان ندرك انها تتم بصورة هينة أو على طفرات مفاجئة باختلاف المراهقين واختلاف الاوقات ، ومع ذلك فان الخبرة والبحث معا يوحيان بأن عدم الامن والتوتر ورهافة الشعور والانفعالية فى المراهقة تجعل منها فترة تحول أساسى ، تحول يتخذ فى الماضى عموما صورة دينية (١) بسبب تماسك العقيدة

وهذه التحولات وان بدت مفاجئة الا أنها تمر بمرحلة حضانة طويلة ، وقد تعقبها ازمة من الشك أو الاستخفاف الواقى ، كذلك قد يبدو على الطفل النامى أنه يتذبذب بين النقائض ، وانه واقع تحت سلطان مشاعر الذنب لاعتقاده بانه مسئول عما به من نقص وقصور ، أو انه متغطرس بسبب اطار الامن الجديد الذى اصبح يعيش فيه . ومن المحتمل ان يؤدى التهكم والسخرية والمجادلة الغاضبة من ناحية الكبار ولا سيما الابوين الى مقاومة عنيدة من ناحيته . ولهذا كان أحكم اجراء يتخذ حياله هو عدم التحزب المشوب بالعطف فانه يتيح لعقله المتفتح أن يتبين وجهات النظر المختلفة ، وفوق كل شىء يطمئنه على انه مهما حدث فانه لن يفقد المحبة والعون

ولا شك ان من الممكن فرض فلسفة أو تفسير معين على بعض المراهقين، أن لم يكن عليهم جميعا ، ولو بصورة مؤقتة على الاقل . ولكن النمو العقلى السوى يتعرض للخطر ـ ويبدو أن البنات أشد تعرضا لهذا الخطر من البنين ـ عندما يحاول أحد الكبار مهما كان سمو مقصده ان يتخذ من التذبذب الانفعالى ومن التوتر لدى المراهق وسيلة لحفزه على « التحول » الذى يصبح عندئذ نتيجة لعدم الامن وعدم الاتزان الوقتيين أكثر منه نتيجة للايمان الحقيقى المتكامل . ولقد اتخذت بعض نظم التربية

(١) E.D. Starback., *The Psychology of Religion*. London, W. Scott, 1901 ; R.H. Thouless, *Introduction to the Psychology of Religion*. Cambridge, The Univ. Press, 1923 ; L.S. Hollingworth, *The Psychology of th Adolescent*, N.Y., King. 1930, p. 188.

هذه النزعة اساسا للتلقين المتصل المقترن بالقيادة المسيطرة . ولكن الضغط الاجتماعى المقترن بالضغط التربوى ، الامر الذى تستطيع جميع انواع نظم الحكم الجماعية ممارسته ، قد يعطى الفرد نوعا من الامن مغريا فى المراهقة الى حد كبير فى الوقت الذى يكون فيه كل شىء آخر غير مؤكد بصورة خطيرة

ومما يضاعف اثر هذا الضغط ما قد يترتب عليه صراحة أو ضمنا من الشعور بالسمو على الاخرين . فالعنصرية ومعاداة الجماعات الاخرى ـ مثل الزنوج او امة اخرى ـ من الوسائل الفعالة بوجه خاص فى زيادة العدوان وتقوية الشعور بالسمو والانتماء . والمضطربون وغير الراضين ، وكذلك سيئو التكيف وغير المستقرين ، كل اولئك عرضة بوجه خاص لان يروا فى الفلسفات الاستبدادية ملاذا يعتصمون به من تبعة اتخاذ قرار او الوقوع فى الاثم . بينما الاسوياء من المراهقين يحاولون الوصول الى فلسفة تساعد على تكامل حياتهم ، وقد يتقبلون مؤقتا مثل هذه الحلول على انها فترة تريث تعقبها أزمات الشك والرفض حتى يصلوا فى النهاية الى مفهوم افضل يدمجونه فى فلسفتهم الشخصية

ويغدو الموقف اشد خطورة من ذلك عندما يلوذ المراهقون ، بعد مرحلة نمو مشوه فى الطفولة ، مما يعانونه من اضطراب عميق ، بالانقياد الأعمى للدكتاتورية تستغل حاجتهم المرضية الى الشعور بالاهمية . ومثل هذه الدكتاتورية يمكن ان تمارس بصور مختلفة وليس بالصورة السياسية وحدها ، فالمعلمون والآباء وقادة الشباب قد يمارسون الدكتاتورية مع الناشئين ، وهم بذلك يلتمسون من وراء ولاء الناشئين لهم اشباعا ذاتيا. ولهذا فان ذوى النزعة الاستبدادية من الكبار وأولئك الذين تدفعهم فحاجتهم الى محاولة فرض سلطتهم على غيرهم ، ينبغى ألا يشجعوا على تقلد وظائف نتيح لهم التأثير على الناشئين

وما زلنا نجد حتى اليوم فى بعض انحاء اوربا طوائف من الشباب تعيش فى مجتمعات هزتها نتائج الحرب وليس امامهم مستقبل واضح ، كما ان ما يعانونه من عدم الامن يجعلهم فريسة سهلة لكل من يقدم لهم ذ الامن الزائف الذى ينبعث عن السلطة وعن المذاهب التى تعتنق دون مناقشة ناقدة . ومن الجلى ان مثل هذه الجماعات تكون مشكلة خطيرة لا بالنسبة لنفسها فحسب بل بالنسبة للمجتمع أيضا ، وهى مشكلة يتوقف حلها بصورة جزئية فقط على تغير الظروف الخارجية للحياة

ومثل هؤلاء المراهقين يحتاجون اكثر من سواهم الى أن نساعدهم على فهم انفسهم وعلى تغيير اتجاهاتهم الشخصية . ولا شك ان التكامل الذى قد تتيحه عقيدة مفروضة على الشخص من الخارج لا يصلح بدبلا للصحة النفسية الحقيقية التى هى بالضرورة تكامل ينمو من الداخل ويقوم على فلسفة أو عقيدة دينية يكتسبها الفرد عن طريق الحياة

الدين (١)

معظم المجتمعات الحديثة تعارض فى اعطاء الدين المكانة الاولى فى تفسير الحياة حتى ولو كان الدين موضع العناية والاحترام ، ومن ثم فان المراهق يواجه اختيارا محيرا . فبدلا من ان تكون الحلول التى يختار من بينها هى الايمان أو عدم الايمان ، والاعتناق او الرفض ، والامن الذى يتيحه نمط سلوكى مقبول بوجه عام ومشتق من قانون اخلاقى يستند الى الدين ، يكون عليه أن يختار لنفسه ، وان ينحت من جديد ، مجموعة من المبادىء لحياته الخاصة . وان عدم وجود اطار مقبول وما يترتب على ذلك من عسر البحث عن تفسير للحياة ، هو الذى يجعل المراهقة مرحلة شديدة الحرج بالنسبة للفرد ، وحافلة بالكثير من النتائج بالنسبة للصحة النفسية للمجتمع فى العالم الجديد أكثر مما كانت عليه منذ خمسين سنة مثلا

وليس من الممكن أن تترك مهمة مساعدة الناشئة من البنين والبنات على تفسير حياتهم للصدفة دون تعريضهم لاخطار جسيمة كخطر استغلالهم على أيدى من يهمهم ذلك ، أو خطر اكتساب اللا مبالاة التى أصبحت من الصفات التى تميز حتى أذكى أفراد الشباب المعاصر . ولهذا كان من أشد واجبات البحث العلمى الحاحا استقصاء افضل الوسائل التى يستطيع بها البيت والمجتمع المحلي والمدرسة أن تساعد النشء على أن يقيموا لانفسهم بناء متماسكا من القيم (٢) . ومن الجلى ان المدرسة لا تستطيع أن تقف من ذلك موقف عدم المبالاة . كما ان التربية لاتستطيع أن تتجنب المشكلات الانسانية الاساسية دون أن تنزلق الى اسلوب الدراسة الذى يتسم بالنفعية الضيقة أو النزعة الذهنية البحتة

ومن ناحية أخرى فان النزعة اليقينية سواء فى امور الدنيا أو فى أمور الدين قد تكون براقة مغرية ولكنها معذلك تؤدىالىالثورةالمدمرة اوالامتثال الاعمى . ولكن العصر الحديث يفرض علينا أن نساعد الشباب على أن يقدروا ويحترموا بغير استخفاف الاختلافات الكثيرة المخلصة فى الراى والعقيدة فى كل مجتمع ، وهذا الاتجاه لا يتنافى اطلاقا مع المعتقدات الشخصية ، ولكنه لا يكتسب الا ببطء ، ويجب على المعلم أن يمارس الكبح والموضوعية عندما يعمل على مساعدة النشء على اكتساب فلسفة

---

(١) هذه الفقرات مبنية على بحث سبقت الاشارة اليه بعنوان « التربية الدينية والخلقية للاطفال » انظر أيضا :

The Committee on Religion and Education, **The Relation of Religion to Public Education, The Basic Principles**, American Council on Education Studies, serie 1, No. 26, Washington, 1947; and G. Dieuve, S.J., «Ecole d'état et formation chrétienne, aperçu d'ensemble», Lumen Vitue vol. 1, 1950.

وانظر أيضا الفصل الرابع

(٢) **The Year Book of Education**, 1951. University of London Institute of Education and Evans Bros. Ltd., London, 1951.

فهو يتضمن مجموعة من الدراسات الثاقبة التى تتناول هذه المشكلة من وجهات نظر مختلفة، ونخص بالذكر المقال التمهيدى بعنوان « التربية والاخلاق » لبالغ قيمته ونفعه ، وهو بقلم J.R. Lauwerys and N. Hans (eds.)

خاصة بهم . وهذا لا يعنى ان عليه ان يمتنع عن ابداء رايه ، وانما يعنى ان عليه ان يكون امينا وعادلا حيال معتقدات الاخرين

وتعتبر المسيحية من اهم المؤثرات الدينية فى ازدهار الحضارة ، كما انها من أقوى المؤثرات المعاصرة ، وهى بصفتها هذه لا يمكن اغفالها فى التربية ولا سيما فى تربية المراهقين . ويصدق ذلك سواء بسواء على الطفل الذى ينتمى الى مجتمع متدين ، والطفل الذى ينحدر فى بعض البلاد من احدى الاسر العديدة التى قد يكون أفرادها مسيحيين بالاسم ولكنهم ليسوا من المؤمنين . ولا شك ان مهمة المدرسة الملية واضحة بما فيه الكفاية فى هذه الناحية ، اذ انها بتنظيمها ومدرسيها ومنهجها عليها ان تقدم ولا (تفرض) طريقة معينة للحياة وتفسيرا معينا للخبرة البشرية سواء اكانت هذه الخبرة تاريخا أو ادبا او علما . غير انها لو فعلت ذلك بصورة ضيقة دون ان تحاول ان تبين لتلاميذها ان هنالك طرقا اخرى للحياة فانها قد تمهد بذلك الطريق للتعصب ، أو تعرض اهدافها للفشل ، لانها ستحمل المفكرين من الشباب على الثورة . كما ان بعض الشباب قد يتساءلون عن جدوى التعليم الشكلى الذى يتلقونه ، فالمراهقة قد يصيبها الاضطراب اذا لم يمتزج تدريس العقيدة بطريقة الحياة التى يستطيع الناشئون أن يمنحوها ولاءهم

أما المدرسة العادية (غير الدينية) فلها مهمة مختلفة عن ذلك وأشد عسرا فى كثير من النواحى ، وان كان مما يؤسف له فى بعض المجتمعات ان تضطر هذه المدرسة بسبب المرارات القديمة الى عدم القيام بمهمتها بصورة كاملة . ففضلا عما ينعكس فى تنظيمها ومنهجها من القيم الانسانية والعلاقات الشخصية السائدة فى بيئتها الثقافية فان عليها أن تعالج بصورة عادلة معنى الدين واسهامه فى التطور البشرى سواء فى الماضى أو فى الحاضر ، وبهذا تستطيع ان تعين المراهقين على فهم مختلف صور الايمان وعدم الايمان والعطف عليها ، وتساعدهم على تقدير الاختلافات فى صور العقيدة وعلى تسويف عدم الايمان

ومع ذلك لا ينبغى ان تقتصر التربية الخلقية والروحية للناشئين على مجرد تدريس امور الدين او حتى على غرس طائفة من الخبرات الروحية المتفرقة . بل ان غالبية المراهقين يتطلبون من البيت والمدرسة والمجتمع ان يذهبوا الى ابعد من ذلك

ويتفق حسنو النية من الناس من شتى المذاهب الفكرية على ان المراهقين يحتاجون فى كل الميادين التى تتناول القيم الخلقية والروحية الى مساعدة تعينهم على التوفيق بين النزعة الانسانية الصادقة التى تؤكد قيمة الفرد وبين الروح التكنولوجية العلمية التجريبية التى هى اساس حضارتنا المادية والتى تنزع فى اسوأ صورها الى استئصال العنصر الشخصى فى الحياة

ومن أخطار بعض أنواع التربية الدينية أنها بحيادها الدقيق تغفل أو تتجنب عن قصد مناقشة القيم الروحية والنزعة الانسانية الصادقة ،

ومن ثم فانها تعمل على تقوية المؤثرات المادية التى تستهدف القضاء على الحياة الشخصية . بينما الخطر الذى تشكله بعض انواع التربية الدينية هو انها تزيد من الصراع الخلقى فى نفس المراهق حتى انهـا تشل الفكر بالعقيدة ، أو انها باصرارها على احتكار الحقيقة تستهدف معاداة المعتقدات الأخرى وان لم تبشر بذلك صراحة (١)

أما مسألة العلاقة بين الخبرة الدينية والخبرة العلمية فهى وان كانت من المسائل التى يختلف الناس فى الاجابة عنها ، الا اننا لا نستطيع تجنبها من غير أن نعرض انفسنا للوقوع فى ثنائية فلسفية قد تؤثر فى الشخصية

ومن سوء الحظ ان التربية الدينية كانت فى العادة تتخذ صورة سلبية وتقترن بالتعليم العام من النوع القائم على فرض السلطة والتزمت ، او تتخذ وسيلة لغرس وتدعيم نوع من النظام الاخلاقى الذى يبدو فى نظر النشء قائما على الكبت . وبالمثل فان مفاهيم المسيحية ؛ كفكرة التجسد مثلا ، قد تعرض بصورة تبدو فيها كما لو كانت من الاساطير البالية التى يرفضها المراهق فيما بعد مع كل ما تتضمنه من محتوى روحى . بل ان الصلاة والقرابين المقدسة قد تعامل احيانا كما لو كانت طقوسا سحرية ؛ أو قد تؤدى الى حدوث تثبيت عند مستوى غير ناضج ؛ أو الى مخاوف عصابية أو وساوس ، أو الى التكلف بالذات أو بأشياء معينة . ولكن ما من واحد من هذه الاخطار متأصل فى التربية الدينية من حيث هى كذلك ، بل ان ثمة مثالب مماثلة وان كانت مختلفة من حيث الصورة توجد حيثما تتخذ التربية العوبة فى يد الطائفية الدينية والتعصب والسياسة ، وكلما ضحينا بالنمو الحر لشخصية الطفل من أجل أهداف بعيدة

ان المشكلة الحرجة فى العصر الحاضر ، وهى مشكلة لم يتسن بعد للبحث العلمى ان يجد لها حلا ، هى كيف نستطيع فى مجتمع لم تتوحد المعتقدات فيه الا قليلا ان نساعد المراهقين بأفضل صورة ممكنة على ان يحققوا لانفسهم حياة متكاملة وان يكتسبوا نظاما أخلاقيا واعيا وخلقا حرا مجردا من الهوى والتحزب قائما على حب داخلى صادق للاخرين . من المحتمل فيما يبدو انه ليس لهذه المشكلة حل عام أو جاهز ، وان أفضل مانستطيعه هو أن نعمل فى ضوء ما نؤمن به ايمانا صادقا على أن نمكن كل ناشىء ثم على أن يبلور عقيدته الشخصية الخاصة فى أناة

---

(١) نستطيع أن نقتبس هنا فقرة هامة مفيدة من دليل للمناقشة اعدته لنمؤتمر اللجنة الطبية الاجتماعية والنفسية التربوية للمكتب الكاثوليكى للطفولة عن « التأثير الطيب أو السىء للتربية الدينية على صحة الاطفال النفسية » . جاء فى هذه الفقرة أنه « من وجهة النظر المسيحية الحقة يعتبر الاعداد الدينى مرادفا للتحرر التدريجى ، كما أنه تسوده عادة جو من السعادة . ولكن هذه الحرية قيمة داخلية . فالشخصية الانسانية تتحرر بالتدريج كلما تكاملت مكوناتها العضـوية والبيولوجية بل والنفسـية أيضا . ومن ثم فان الصحة النفسية تعتبر أكثر من مجرد غياب المرض النفسى » لانها واقع ايجابى تستطيع الانسانية أن تحققه تحقيقا تاما عندما تصبو الى الخير وتتغلب على نفسها بفضل القوة التى تقابل استعداداتها الطبيعية ولكنها تسمو بها الى المستوى الالهى

المراجع

BOVET, P. « Pédagogie religieuse et éducation fonctionnelle », *Revue de théologie et de philosophie*, no. 124. Lausanne, La Concorde, 1942. 14 p.

BREUER, J.M. *Bases de l'éducation traditionnelle nationale*. Jerusalem 1945.

CHAMBRE, P. *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle*. Paris, Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges, 1948. 20t p.

CONGRES INTERNATIONAL DES ECOLES DE SERVICE SOCIAL. *L'adolescence de l'après-guerre et ses problèmes*. Paris, Les Editions Sociales Françaises, 1948.

DEBESSE, M. *L'adolescence*. Paris, Presses universitaires de France, 1942, 120 p.

La crise d'originalité juvénile. Paris, Alcan, 1936. 435 p.

FAUVILLE, A. *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Louvain, Nauwelaerts & Paris, Vrin, 1948. 172 p.

FERRIERE, A. *Adolescence et école active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1932.

Education religieuse et psychologie de l'inconsceient. Genève, Labor Fides, 1950. 141 p.

FLEMING, C.M. *Studies in the psychology of adolescence*. London, Routledge & K. Paul, 1951. 266 p.

CONCALVES VIANA, M. *Psicologia do adolescent*. Porto, Editorial Domingos Barreira. Biblioteca de Cultura Portuguesa, No. 6, 299 p.

BREAT BRITAIN. Ministry of Education. *Youth's opportunity—further* education in mounty college (pamphlet No.3). London, HMSO, 1946. 54 p.

HORWITZ, S. L. *Sefer Ha-dath we-hachimuch*. New Kork, 1927.

HOVRE, F. De. *Ensayo de filosofia pedagogica*. 2a ed. Madrid, Eiciones Fax, 1941. 356 p.

HUSEN, T. *Begdwing och miljö*. 2uppl. Stockhilm, Hugo Geber, 1951, 196 p.

IOVETZ - TERENCHENKO. *Friendship-ove in adolescence*. London, Allen & Un°i, 1936. 393 p.

KONFERENZ SCHEWEIZERISSCHER GYMNASLALREBERTOREN. *Rie philosophischen und religioesen Grundagen des schweizerischen Gymnasiums*. Aarau, Sauerlaender, 1941. 90 p.

LANGEVELD, M. J. *Inteiding tot de studie der paedagosiche psychologie van de middelbare schoolfeugd*. Croningen, Wolters, 1947. 468 p.

MORGAN. *Young citizen*. Penguin, 1943.

MUCHOW, H. H. *Flegeljahre : Beiträge zur Pshchologie und Paedagogik der «Vopubertaet»*. Rayensburg, Maier, 1950.

MUNK, E. *Probleme der juedischen Juderziehung*. Frankfurt, Judenturm & Unwelt, 1933.

PARTRIDGE, E. D. *The social psychology of adolescence*. New Kork, Prentice Hall, 1939. 361 p.

PHILIPPS, Mè *The education of the emotions through sentiment. development* London, Allen & Unwin, 1937. 318 p.

REEVES, M. *Crowing up in a modern society*. London, Unversty of London Press, 1946. 126 p.

RIMBAUD, J. *L'éducation, direction de la croissance.* Paris, Aubier,; Editions Montaigne, 1946. 476 p.

RUDIN, J. *Der Erlebnisdrang.* Luzern, Verlag des Instituts fuer Heilpaedagogik, 1942. 142 p.

SCHNEIDER, E. *Pshchologie der Jugendzeit.* Bern, Francke, 1948. 302 p.

SchWEINGRUBER, E. *Pubertaet.* Zurich, Gotthelf-Verlag, 1951. 248 p.

SPRANGER, E. *Pshchologie des Jugendalters.* Leipzig, Quelle & Meyer, 1929 364 p.

STERN, E. *Jugendpshchologie.* Breslau, F. Hirt, 1923. 98 p.

UHER, J. *Stredoskolsky student a jeho svet.* Praha, 1939. 459 p.

WHEEBLER, O.A. *The adventure of youth.* London, Universityy of London Press, 1945. 212 p.

WOLMAN, B. *Ha-chofesch we-hamaschmaôth be-chinnuch.* Tel Aviv, 1951.

WOLMAN, P. *Lebajöth ha-humanism be-chinuch use-safruth.* Jerusalem, Kavneh, 1948.

ILLIG, M. *Psychologie des Fungmaedchens.* Heidelberg, Quelle & Meyer, 1949. 132 p.

الفصل السابع

المدرسة والمراهق

تطور النمو الذهنى

لقد فصلنا فى الفصل السابق التغيرات التى تطرأ على الحياة الانفعالية والاجتماعية للناشئين نظرا لان الظروف التى يشبون فيها تعدل الى حد كبير فى طبيعة واتجاه نمو الشخصية والخلق أثناء فترة المراهقة . ولكن النواحى الادراكية للنمو أقل تأثرا بالعوامل البيئية وان كانت بالغة الأهمية من الناحيتين الاجتماعية والتربوية

ولقد استطاعت البحوث التى أجريت منذ الجهود التى بذلها رواد مثل جولتون وبينيه ونيومان وستانلى هول ان تنبئنا بالكثير عن نمو القدرة العقلية وتمايزها فى الطفولة والبلوغ ومن المحتمل على ما يبدو ان الكفاية العقلية الفطرية لعامة تواصـــل النمو حتى سن ١٤ أو ١٥ على الأقل ٠ ومن ثم فان مدى الفروق التى نلاحظها فى المدرسة الابتدائية يزداد اتساعا حتى اذا بلغ النمو أقصاه فان الفرق بين ذوى الغباء الشديد وذوى الذكاء العالى قد يصل الى ما يقرب من ١٠ سنوات أو ١١ سنة من النضـــج العقلى (٢)

غير ان ما يطلق عليه فى الاصطلاح الفنى اسم الذكاء ليس خاصية كمية خالصة ؛ ونستطيع أن نتبين ذلك اذا راقبنا النمو العقلى لاحد الاطفال بدقة ، اذ سنجد ان قدرا ضئيلا من القدرة المقاسة قد يجعل فى وسع الطفل أن يقوم بسلسلة كاملة من الأعمال العقلية ٠ من ذلك مثلا انه ابتداء من العمر العقلى البالغ ١٣ سنة قد تطرأ زيادة واضحة مفاجئة على القدرة على فهم الرسوم الكاريكاتورية والمجازات والأمثال والمعانى المزدوجـــــة عموما ، ولكن الفهم الكامل لالفاظ مثل « العطف » و « العدل » و « الاحسان » وما شابه ذلك لا يتم الا عند بلوغ سن ١٤ عقلية

غير ان معدل نمو القدرة الفطرية يبطىء بصورة ملحوظة فى العقد الثانى من العمر ولا سيما عند سن ١٤ أو ١٥ حيث تغدو كمية الزيادة ضئيلة ، ولـكن الفترة التى تبدأ عند سن ١٥ ذات أهمية خاصة بسبب ما تتيحه

---

(١) هذا الفصل مبنى الى حد كبير على مناقشات المجموعتين الثانية والثالثة فى المؤتمر وعلى ادلة المناقشة التى أعدها خصيصا R. Gal بعنوان « المحاولة الفرنسية للاءمة التربية للحاجات الحديثة » والتى أعدها H. Aebli (وقد سبقت الاشارة اليها) و P.E. Vernon بعنوان « القياس والاختبار الموضوعى للاطفال »

(٢) أنظر ملحق ١ ـ ب

لذوى الذكاء العالى من الاطفال من امكانيات اكتساب الثقافة الذهنية الرفيعة . ونستطيع ان ننظر الى هذا الامر بطريقة اخرى ، فمن الناحية الاجتماعية لا الفردية يبدو أن العلاقة بين الاستعداد الفطرى لدى الفرد وامكانياته للاسهام فى أمور المجتمع لا يمثلها بيانيا خط مستقيم بل منحنى على شكل «J» ، أى ان الزيادة الطفيفة فى القدرة العقلية قد تعنى زيادة كمية كبيرة ، وقد تكون نوعية ايضا ، فى الحصيلة الاجتماعية (١)

الذكاء والشخصية

ولكن الفروق فى القدرة العقلية لها تاثيرآخر يزداد وضوحا فى السنوات العشر الثانية من العمر . فعلى الرغم من انه ليس هناك ارتباط بين النمو العقلى والنمو الانفعالى فى حد ذاته ، الا اننا نجد منذ الولادة ان قدرة الطفل على تعلم استجابات مقبولة تتوقف على قدرته على تحليل العوامل فى موقف معين . واعلاء طاقات اى دافع غريزى بتوجيهها نحو مسالك يرضاها الفرد ويقبلها المجتمع يتحقق فيما بعد على مستويات وبدرجات من النجاح تختلف باختلاف استعدادات الاطفال ، كما ان زيادة التوتر الانفعالى فى المراهقة ، وتعقد المواقف التى تواجه الطفل ، وجدة الكثير منها ، وافتقاره الى الوسائل المعتادة ، كل ذلك يلقى عبئا ثقيلا على قدرة الذكاء على الملاءمة . وتنمية عاطفة ملائمة نحو الذات واكتساب العواطف الخلقية ــ بوصفها متميزة عن العادات العمياء ــ والتعبير عنها فى السلوك ، وعملية التكامل والضبط الاجتماعى بأسرها ، هذه جميعا تتوقف الى حد كبير على قدرة الفرد على التمييز الذكى ، وعلى تقديره لسائر العوامل المتصلة بموقف معين ، وعلى قدر نفاذ بصيرته فى التنبؤ بالنتائج

وهذا لا يعنى ان الذكاء العالى يتضمن بالضرورة مستوى عاليا من النمو الخلقى والشخصى ، وانما يعنى ان القدرة الفطرية تحدد نوع النمو الشخصى الممكن ، كما تحدد مثلا التوازن بين العادة الخلقية والاختيار الخلقى فى السلوك ، ولهذا كان لابد للتربية أن تلائم نفسها بالاستعداد الفعلى لا من حيث المطالب الذهنية التى تفرضها فحسب بل ومن حيث التربية الخلقية ايضا . وان المشكلة فى المراهقة بالنسبة لاغبى الاطفال وأذكاهم على حد سواء هى ــ فى أحرج صورها ــ مشكلة التباين فى النمو الجسمى والانفعالى والعقلى ، ذلك التباين الذى يفرض على قدرات الطفل على الملاءمة انواعا من الاجهاد (٢)

وثمة حقيقتان عن المجتمع المعاصر تضطراننا الى التساؤل عما اذا كنا قد أصبنا نجاحا كبيرا فى المحاولات التى بذلناها حتى الآن لتربية هاتين

---

(١) C. Burt, Ability and Income, Loc. cit.

(٢) يجد القارىء مناقشة مستفيضة لهذا الموضوع فى :

L.M. Terman, *Genetic Studies of Genius.* Stanford, University Press. vols. I-IV, 1925 ff. ; W.D. Wall, op. cit., especially chap. V.

الفئتين من الاطفال ٠ ان غالبية الجانحين والمجرمين لا ينحدرون من بين أفراد فئة ذوى الضعف العقلى الشديد ، وانما من بين أفراد الفئة التى تتراوح نسبة الذكاء فيها بين ٧٠ و ٩٥ (١) . وعلى العكس من ذلك نلاحظ ان الكثيرين من الرجال والنساء من ذوى الذكاء العالى والتربية العريضة فى كثير من البلاد الاوربية يفشلون فى بلوغ المستوى الذى كان من الممكن ان يبلغوه بسبب عيوب فى شخصياتهم ، بينما الكثيرون غيرهم يرون فى مواهبهم وسيلة للترقى الشخصى اكثر منها التزاما من ناحيتهم للاسهام فى حياة المجتمع بقسط اوفر مما يستطيعه زملاؤهم الذين هم أقل منهم حظا فى هذه الناحية

القدرات الخاصة

ان ازدياد قوة الذكاء يكون مصحوبا بتمايز الاستعدادات الادراكية . فالابحاث الحديثة تشير الى أن هناك قدرات مستقلة الى حد ما عن الاستعداد العام ، وان بعض هذه القدرات يصبح فى العقد الثانى من العمر ذا أهمية تربوية ومهنية بصورة ملحوظة . ويبدو ان نجاح الفرد فى الاعمال العقلية مثل حل المشكلات الحسابية يتوقف على (ع) أو العامل العام بالاضافة الى واحد أو أكثر من هذه الاستعدادات الخاصة أو الطائفية ٠ وقد استطاع العلماء حتى الآن ان يتعرفوا بدرجة كبيرة من اليقين (٢) على الاستعداد اللفظى وهو يتكون من قدرتين فرعيتين هما القدرة اللفظية الادبية والقدرة اللفظية اللغوية ، والاستعداد العددى أو الحسابى ويتكون ايضا من قدرتين فرعيتين ويدخل فى العمليات التى تتضمن استخدام الارقام ، والادراك المكانى الذى يدخل فى اصدار الاحكام المقارنة على المساحات والاشكال والنماذج ، والاستعداد الميكانيكى الذى يتطلبه فهم وتركيب الاشياء الآلية ، والاستعداد الموسيقى ، والمهارة اليدوية ، ثم استعداد أو استعدادان آخران أقل وضوحا من ناحية الاهمية التربوية والمهنية (٣)

وهناك فروق كبيرة فى معدل نضج هذه القدرات الطائفية ودرجة وجودها لدى الافراد لها وطرق اتحادها بالقدرة العامة وبآثار الميول والمزاج والتدريب ٠ وتشير الدراسات الانجليزية (٤) الى أن القدرة العامة فى سن ٨ أو ٩ — باستثناء عدد قليل من الرياضيين والموسيقيين الذين ظهر نبوغهم فى وقت مبكر عن ذلك — تبلغ من الاهمية سبعة أمثال القدرة العددية ، واكثر من ٢٠ مثلا للمهارة اليدوية وذلك بالنسبة للنجاح التعليمى . وفى مرحلة البلوغ المبكر ، أى فى حوالى سن ١٣ ، تصبح

---

(١) C. Burt, *The Young Delinquent*, 4th ed., London, University of London Press, 1944.

(٢) انظر ملحق ١ — د

(٣) انظر ملحق ١ — د

(٤) نستطيع أن نتوقع صورة مماثلة ، مع بعض الاختلاف فى درجة التوازن بين ع والعوامل الطائفية ، فى نظم التعليم الاخرى غير الانجليزية ٠ وان اجراء بحوث مماثلة على المدارس فى البلاد الاخرى سوف يكون بالغ النفع ومثيرا للاهتمام

القدرات الطائفية اشد وضوحا بدرجة كبيرة ، ولـكن أهمية الذكاء العام فى النجاح المدرسى تظل تعادل ثلاثة أمثال أهمية القدرة اللفظية ، وضعف أهمية القدرة العددية ، وما يزيد قليلا على أربعة أمثال أهمية الاستعداد اليدوى (١) • فاذا وصلنا الى المراهقة وجدنا على ما يبدو اننا قد نستطيع التمييز بين انماط عقلية اشد تعقيدا تتركب من تجمعات من القـدرات والاستعدادات ذات الصبغة الانفعالية (٢)

تنوع التعليم

كل بلد من بلاد أوربا يراعى فى تربية الاطفال بعد سن ١١ أو ١٢ كلا من تنوع القدرات والمطالب الواضحة للمجتمع . وقد استطاعت معظم هذه البلاد فى الثلاثين سنة الماضية ان تعد للاطفال حتى نهاية مرحـلة التعليم الالزامى على الاقل نظاما يضم نوعين او ثلاثة أنواع من المدارس أو الدراسات . فهناك التعليم الثانوى النظرى الذى يهتم بصورة رئيسية بالمواد التى تعتبر ضرورية للالتحاق بالجامعات أو المهن الفنية (٣) ، وهناك مناهج التعليم ذى الصبغة التجارية أو الفنية ولـكنه تعليم سـابق على التعليم المهنى اكثر منه تعليما مهنيا (٤) ، ثم الدراسـات المـكملة للتعليم الابتدائى (٥)

وقد تبين أخيرا ان توجيه الاطفال لاختيار نوع معين من المدارس او التعليم يتضمن فى الحقيقة توجيها مهنيا من النوع العريض ، وان الاطفال فى سن ١١ أو ١٢ لا يكونون فى سن تسمح لهم باتخاذ قرار نهائى . ومن ثم فان السنتين أو الثلاث السنوات التالية للتعليم الابتدائى (من ١١ أو ١٢ الى ١٤ أو ١٥) أصبحت تعتبر فى كثير من البلاد مرحلة توجيه (٦) ، وبذلك لا يتخذ قرار بشأن نوع التعليم الذى سيواصله التلميذ قبل النصف الاخير من العقد الثانى من العمر • وفى معظم البلاد (٧) يقضى كل التلاميذ أو أغلبهم فتـرة التوجيـه هـذه فى مدرسـة متوسـطة يستطيعون فى أثنائها أو فى نهايتها اختيار نوع التعليم المتخصص الذى يلائمهم • وفى

---

(١) C. Burtk The Education of the Y oung Adolescent, Brit. J. Ed. Psych. vol. XIII, pt. 3, 1943.

(٢) P.E. Vernon, The Educational A bilities of Training College Students, Brit. J. Ed. Psych. vol. IX, pt. 3, 1939.

(٣) قارن فى ذلك المدارس الثانوية العامة » فى المنكة المتحدة » والـ Apploula » فى » فنلندا » والليسيه » فى فرنسا » والليسيه والكوليج والاثينيه » فى بلجيكا » والجمينزيم » فى هولندا »

(٤) قارن بين بلجيكا والدنمـرك وفنلندا وفرنسا وهولندا وايطاليا والبرتغال والسويد.

(٥) قارن بين Examens frei Mellinskole فى الدنمرك » والدراسات التكميلية » فى فرنسا ولكسمبورج » والمدارس الابتـداليـةالراقية » فى هولندا » والمدرسـة الثانوية الحديثة » فى المملكة المتحدة

(٦) تسمى فى الاصطلاح الفرنسى » دورة التوجيه » Cycle d'orientation وتشمل السنوات الثلاث الاولى من التعليم الثانوى يعقبها ما يسمى دورة التحديد Cycle de détermination

(٧) مثل الدنمرك وفلندا وايطاليا والسويد

البلاد الاخرى التى لا توجد بها مدارس متوسطة تتخذ بعض التدابير لانتقال افراد الاطفال من نوع من التعليم الى نوع آخر . فالتعليم الفنى والمهنى بمعناه الصحيح يؤجل فى معظم البلاد حتى سن ١٣ أو ١٤ على الاقل (١) ، وقد يتأخر فى بعض البلاد « مثل الدنمرك » الى سن ١٨

وجلى ان تنظيم التعليم الثانوى يتوقف الى حد ما على طول فترة التعليم الالزامى . وان تقصير مرحلة الدراسة الثانوية الى اقل من ثلاث سنوات يجعل قيمتها مشكوكا فيها ، ولهذا ينادى معظم المربين بجعلها أربع أو خمس سنوات كاملة . ومن ناحية أخرى فان التعليم الثانوى من الناحية النفسية يمكن أن يعتبر تعليما للمراهقين ، ولو أخذنا بداية البلوغ مقياسا للمراهقة فان هذا التعليم ينبغى الا يبكر كثيرا عن سن ١٢ بل وعن سن ١٣ (٢)

وقد استطاعت قلة من البلاد الاوربية ان تطيل فترة التعليم كل الوقت لجميع الاطفال الى ما بعد سن ١٥ وذلك لاعتبارات تتصل بالامكانيات المالية والبشرية . ولا يزيد عدد الناشئين الذين يتلقون تعليما كل الوقت فيما بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة فى أوربا على ٢٥٪ من مجموع أفراد هذه السن ، وان كانت هناك فروق كبيرة فى هذه الناحية بين البلاد المختلفة وفى مجموعات السن . من ذلك مثلا ان من بين الذين يبلغون ١٥ ــ ١٦ سنة فى ست بلاد صناعية (٣) نجد ان حوالى ٣٠ ٪ ملتحقون بالمدارس كما فى بلجيكا وهولندا ، وقد تقل النسبة عن ذلك حتى تصل الى ٢٥ ٪ فقط أو ما يقرب منها كما فى المملكة المتحدة . وهذه الفروق تزداد فى مجموعات السن الاعلى من ذلك اذ تتراوح هذه الفروق من ٢ ٪ الى ما يقرب من ٢٥ ٪ بل و ٣٠ ٪

غير ان المهم أن نلاحظ أن توسعا كبيرا طرأ أخيرا على التعليم الاختيارى او التعليم الالزامى لبعض الوقت (٤) والتدريب المهنى وكذلك على المدارس

---

(١) مثل فنلندا وفرنسا ولكسمبورج والبرتغال والسويد والمملكة المتحدة . أما فى بلجيكا وايطاليا فقد يبدأ هذا التعليم فى سن ١١ أو ١٢ . وفى هذه الحالات تكون مناهج السنوات الاولى من نوع مناهج ما قبل التعليم الفنى ويخصص معظمها للتعليم العام التكميل مع صبغة مهنية طفيفة

(٢) نظام التعليم الانجليزى المستقل (وهو يختلف عن مدارس الدولة) يفضل سن ١٣ ــ ١٤ للقبول بمدارس ذات خمس سنوات . وقد كانت جامعات العصور الوسطى تقبل الطلاب فيما بين سن ١٤ و١٦ ، وهى الجامعات التى تخلت بصور شتى عن المهمة التى أصبحت تقوم بها الان الصفوف العليا من المدارس الثانوية النظرية

(٣) هى بلجيكا وفرنسا وايطاليا وهولندا و السويد والمملكة المتحدة (بريطانيا ويلز) الارقام الواردة هنا تقديرات تقريبية تقوم على أساس البيانات المنشورة فى
Hendbook of Educational Organization and Statistics, Paris, Unesco. 1952

(٤) حدث فى التاريخ الحديث ان القانون فى المملكة المتحدة (قانون فيشر للتعليم ١٩١٨ وقانون التعليم العام ١٩٤٤) اقر استمرار التعليم الالزامى بعض الوقت حتى سن ١٦ أو ١٨ ولكن الصعوبات الاقتصادية حالت دون تنفيذ ذلك . ولكن الحركة نمت على أساس التطوع حتى بلغ الامر أن أصبح حوالى ٢٠ ٪ من الشباب المشتغلين بالصناعة يسمح لهم رؤساؤهم بحضور الصفوف التكميلية النهارية التى تقدم لهم تعليما من النوع العام . أو تقدم لهم عادة

المسائية وخطط التلمذة الصناعية التي تتضمن قدرا كبيرا من التعليم ، وقد حدث ذلك بوجه خاص في البلاد التي لا تواصل الدراسة كل الوقت فيها الانسبة صغيرة نسبيا من المراهقين

ولهذا يبدو ان المجتمع الحديث اصبح يتقبل اعتبار مرحلة المراهقة بأسرها ـ لا مجرد السنوات الاولى منها ـ على أنها مرحلة النمو الموجه بصورة اساسية ، وحتى ولو كانت سن كسب المعاش بالنسبة لمعظم الاطفال تبدأ في الحقيقة حوالي سن الخامسة عشرة ، أي قبل السن التي يكتمل فيها نضجهم العقلي والجسمي

وفضلا عن ذلك فان تنويع المدارس جعل التعليم الثانوي في معظم البلاد الاوربية تقريبا يستطيع أن يواجه مدى تنوع القدرات المميز للنمو الذهني في العقد الثاني من العمر ، وأن يستجيب لحاجة الصناعة الشرهة الى العمال المهرة والخبراء

وظيفة المدرسة الثانوية

يحسن بنا قبل أن نتقبل التركيب الراهن للمدرسة الثانوية على انه صالح صلاحية تامة أن نبحث في الدور الذي يتعين على المدرسة أن تقوم به في تطور نمو المراهقين . فبالنسبة للطفل الصغير تعتبر دائرة الاسرة أهم العوامل المؤثرة في نموه الشخصي ولا سيما نمو مشاعر الامن لديه . اما في المراهقة فان تأثير الاسرة يتناقص عادة ويعمل الطفل على تحرير نفسه من الاعتماد على أسرته ، كما ان الكبار الاخرين ممن لم يكن يرتبط بهم برباط قوي صحيح يصبحون بالغي الاهمية . ونظرا لتزامن المراهقة مع أحرج تطورات النمو التي سبق ذكرها في الفصل السابق ، وللاجهادات التي تفرضها على الفرد ، ولتغير تأثير الاسرة ودورها ، فان المدرسة كمجتمع انساني تصبح في العقد الثاني ذات اهمية تختلف عن أهميتها في العقد الاول من العمر وتفوقها

ويتوقف التقدم النفسي للطفل الصغير على النضج البيولوجي الى حد كبير ، أما في العقد الثاني من عمره فبينما يظل النضج الخالص عاملا لايمكن اغفاله ، الا انه يكون ثانويا بالنسبة لتأثير البيئة وبخاصة بالنسبة للاتجاهات والمعايير الاجتماعية . ومن ثم فانه فضلا عن ضرورة مواجهة مختلف مستويات القابلية للتعلم ونمو القدرات الخاصة ، لابد للمدرسة التالية للمدرسة الابتدائية ان يكون لها قدر أكبر من الحرية المتاحة للمدرسة الابتدائية وان تتحمل قسطا أوفى من المسئولية حيال أفراد التلاميذ وحيال المجتمع الذي سيتخذون مكانهم فيه عندما يكبرون

تعليما مهنيا أو اعدادا حرفيا

(Times Educational Supp. 11 Dec. 1953)

اما في فرنسا فان قانون استيبيه (١٩١٩) جعل التلمذة الصناعية والتعليم التكميلي الزاميا على جميع الاطفال دون سن ١٨ المنتظمين في مدارس التعليم كل الوقت . وهذا القانون يطبق في المدن على الاقل ولكن من العسير تنفيذه في المناطق الريفية

والمشكلة التى تواجه التعليم المعاصر ولا سيما التعليم الثانوى هى مشكلة تيسير افضل تلاؤم ممكن للفرد مع مجتمع تؤدى وفرة الامكانيات فيه والوان التباين وعدم التناسق فى تطوره الى الاجهاد وسوء التكيف بصورة اشد مما نجده فى المجتمعات البسيطة والاكثر تماسكا

ويندر ان يدرك الناس انه حتى فى الجماعة القومية الواحدة يوجد مدى ضخم من الفروق فى التطور وفى الاتجاه ايضا ، وانه وان بدا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية ان هناك عملية تسوية ، الا ان الفروق بين الافراد والجماعات من حيث ادراك وتقبل الافكار التى تقوم عليها الثقافة ، هذه الفروق يحتمل أن تكون اكبر مما كانت عليه فى الماضى . وقد ألح يونج فى حصافة الى أن تحلل الاطراد الخلقى الذى يفرضه الدين المنظم قد أدى الى ان خسر الانسان حماية الاسوار الدينية التى شيدت ودعمت بعناية منذ أيام الرومان ، وهذه الخسارة جعلته يقبل على عالم مدمر وعالم مؤجج للنار (١)

أن زيادة درجة تركيب الامكانيات والعوامل المحددة زاد من ضرورة وصعوبة التوسع فى التعليم الثانوى بحيث أصبح يشمل نسبا متزايدة من الاطفال فى القرن الحالى . فعلى الرغم من اختلاف الاتجاه السياسى والعقيدة الدينية والانتماء الى طائفة اجتماعية أو اقليمية أو قومية . فان المدارس الابتدائية فى اوربا تسير على مناهج تحفل بالكثير من العناصر المتماثلة ، وتستهدف نفس الاغراض التربوية ، ويفيد منها أغلبية السكان ، وتساير بصورة تقريبية النمو الجسمى والعقلى للاطفال . أما تعليم المراهقين فيتميز بتنوع الاهداف والمناهج ، وهو فى كثير من النواحى بناء مرقع تضافرت على اقامته عوامل تاريخية وأفكار مشتقة من الجدل الاقتصادى والنفوذ الاجتماعى والفلسفات السياسية والاجتماعية ، وهذه العوامل والافكار ما زالت تؤدى أدوارا غير متناسقة وكثيرا ما تكون غير منطقية أيضا

وان اتساع مجالات الاختيار الممكنة يثير سؤالا يشوبه القلق الشديد لدى الذين يرون فى تطور المجتمع فى أوربا الغربية نوعا من عدم التماسك المتزايد : اذا نحن يسرنا بعد الطفولة الوسطى الكثير من مجالات الاختيار السنا نخلق بذلك تقسيمات مصطنعة بين الذين تلقوا دراسات مختلفة ، وكثيرا ما يكون ذلك فى مدارس مختلفة ؟ السنا بدلا من ان نعمل على تدعيم اسهام عدد متزايد من الاطفال فى الحياة الثقافية انما نعمل فى الحقيقة على تجزئة الثقافة نفسها نتيجة لاقامة جماعات مستقلة بذاتها فى كثير أو قليل ، ومنعزلة عن غيرها من الجماعات التى تختلف عنها فى نوع التعليم ، بحيث لا يربطها بها الا رباط مصطنع من ثقافة لم تعد تقوم كوحدة ؟

هذه المشكلة تتفاقم اليوم بسبب التنظيم الاقتصادى للمجتمع الذى نعيش فيه. فالتصنيع ــ سواء فى المصنع أو المزرعة ــ يتضمن تخصصات من نوعين ، فهو يتطلب عددا قليلا من الخبراء الفنيين المؤهلين تأهيلا عاليا

(١) Psychology and Religion. London, Oxford University Press.

ومن الباحثين وأمثالهم ، كما انه فى نفس الوقت ينزع فى أغلب الاحوال الى أن يسلب من العمل ما فيه من تحد واهتمام وقيمة ابتكارية وذلك نتيجة لتقسيم العمليات الى وحدات صغيرة متخصصة سهلة التعلم ومتكررة . وهو فى كلا الحالين يعمل على تضييق نطاق الاسهام الثقافى والاجتماعى الفعال سواء بين الجماعات أو بين الافراد . كما اننا اذ نعلم الناس أن يكونوا ادوات عالية التدريب ، أو اذ نخفق فى الربط بين تعليمهم وبين ادراك انهم يمكن ان يكونوا الايدى التى توجه الآلات ، فاننا لانسلبهم مسئولية العمل الذى يقومون به فحسب ، وانما نسلبهم ايضا مسئوليتهم نحو انفسهم بوصفهم كائنات بشرية مفكرة مكتملة عليها واجب نحوالمجتمع الذى تعيش فيه بأسره

ومن الممكن أن يكون الثمن الذى ندفعه من اجل رفع مستوى المعيشة المادية هو نقص الاشباع الفردى من العمل ، الامر الذى يترتب عليه زيادة الشعور بعدم ضرورة العمل ، مما لا يسفر عن الثورة وانما يسفر عن انهيار تتجلى شدته فى أنواع شتى من الاضطرابات الجسمية النفسية. ومن المؤكد ان حدوث الامراض التى ترجع الى أسباب عصابية فى الصناعة يوحى الينا بمثل هذا الذى ذكرنا (١) . شأنه فى ذلك شأن تناقض مثل هذه الاغراض عندما تكشف حرب عظمى لكل فرد بوضوح وبساطة قيمته فى الصراع بالنسبة لبقاء الجماعة

التربية والاطار الثقافى

من المألوف اليوم تأكيد ان التربية ينبغى أن يكون محورها الطفل . غير اننا فى ضوء هذه الاعتبارات التى سبق ذكرها لا نستطيع أن نلتزم هذا الاتجاه فى صورته المتطرفة فيما يتعلق بتربية المراهق ، فقد أصبح لزاما على المدرسة فى العقد الثانى من عمر الناشئين أن تزيد من اهتمامها بحياة الراشدين وبالمجتمع الذى يولد فيه التلاميذ . أما التعليم الذى يوجه فقط ، أو يوجه بصورة رئيسية ، نحو ملاءمة الاطفال للامور كما هى فانه سوف يتحول بالنسبة لاغلب التلاميذ بوجه خاص الى أضيق نوع من التوجيه المهنى والتلقين الاجتماعى اللذين قد يقترنان ببعض المحاولات لنقل ثقافة وقائية معينة لشغل وقت الفراغ

ان التعليم الثانوى اذ يلائم نفسه لحاجات كل طفل وامكانياته ، واذ يراعى بصورة ثابتة الاطار الثقافى الذى يحيا التلاميذ فى كنفه ، عليه أن يعد تلاميذه لمجتمع يتغير تغيرا جذريا لم يشهده من قبل اطلاقا . ومن ثم فعلى الرغم من ان المدرسة تظل كما كانت من قبل أداة المجتمع لنقل

(١) M. Smith, *Introduction to Industrial Psychology*. London, Univ. of London Press, 1945; M. Culpin and M. Smith *The Nervous Temperament in Industry*. Industrial Health Research Board, Pamphlet No. 61, HMSO, London, 1930.

الثقافة وصيانتها الا ان عليها أيضا أن تعمل على تشكيل المستقبل بصورة دينامية واعية

ووضع هذه الفكرة موضع التنفيذ التام يتطلب من الادارى والمعلم والاب بصرا عميقا بالحياة المعاصرة ومضمونها ، ورغبة قوية فى التجريب تفوق ما هو مألوف حتى اليوم فى معظم نظم التعليم . وهناك اتجاه قوى نحو التزام موقف المحافظة ، وافتراض ان الظروف التى شب فيها الفرد سوف تستمر فى جوهرها ، وان الوسائل التعليمية التقليدية لا تقل ملاءمة للحاضر عنها فى الماضى • ولا شك ان المحافظة بالقياس الى التجديد الهزيل ليست أمرا سيئا فى التربية ، ولكنها قد تصبح عائقا عندما تخلط بين القيم التربوية ـ مثل روح البحث العلمى الصادقة ، أوحب الاستطلاع المستنير ـ وبين مناهج معينة أثيرة او أفكار من النوع الذى يفصل التربية عن ثباتها الحاضر

التعليم الثانوى والصحة النفسية

يؤكد علماء التربية اهمية العلاقات القائمة بين التربية وقيم المجتمع وسيكولوجية الفرد نظرا لان النمو العقلى السوى لا يتحقق الا بالفهم التام للاعتماد المتبادل بينهما . وهنا نواجه المازق العتيق ، فالفرد يستطيع أن يصل بطرق عدة الى مستوى من الاستقرار الانفعالي والامن يتيح له حرية استخدام عقله وطاقته فى معالجة المشكلات الخارجية . والتحرر من القلق والخوف العصابيين يمكن أن يتحقق فى مجتمعات يختلف بعضها عن بعض اختلافا كبيرا من حيث النظم السياسية والخلقية والاجتماعية

والصحة النفسية بهذا المعنى مفهوم نفسى خالص مجرد من اى دلالة اخلاقية . ولكن التلاؤم يتضمن استجابة للاجهاد الذى تفرضه الحياة فى جماعة كما يتضمن الحشد الارادى لما لدى الفرد من حوافز واتجاهات• والضغوط والاجهادات الصادرة عن أى جماعة من الجماعات تتخذ قيما أخلاقية أو اجتماعية أو دينية أو سياسية ـ فالامتثال « خير » وعدم الامتثال « شر » ، ومن ثم فبينما يمكن النظر الى الصحة الجسمية على انها غير ذات مدلول اخلاقى ، الا أن الصحة النفسية بالضرورة مفهوم اجتماعى نفسى يتخذ من المعانى بقدر ما بين الاطر الفلسفية من اختلاف (١)

(١) لعل الشعور بذلك هو الذى أدى الى بعض الخلط فى حركة الصحة النفسية ذاتها والى هجوم مختلف الجهات المعنية عليها • انه كلما كانت الصحة النفسية مجموعة من الوسائل المجردة من المحتوى فان جهودها تبدو حيادية • والحق ان تطبيق هذه الاساليب على الكائنات البشرية فى أى مجتمع من المجتمعات بعينه يتضمن على الفور افتراضات معينة ـ وان لم تكن صريحة ـ من ناحية الاخصائى والعميل • من ذلك مثلا انه قد يقال عن فرد معين انه معافى من ناحية الصحة النفسية اذا اندمج تماما فى نظام حكم استبدادى وشعر بالامن فى نطاقه وتأصل ولاؤه الجماعى فى نظام اخلاقى مركزه الدولة ووجه عدوانه نحو جماعة أخرى غير جماعته ، هذا على الرغم من أن الجماعة التي ينتمى اليها لا تكون كذلك كجماعة • ولابد لأى نقد يوجه الى مثل هذا التكيف أن يقوم على أسس اخلاقية وليس على أسس نفسية

ولما كانت سن التعليم الثانوى تتفق مع نمو الشخصية وتمايزها مما سبق وصفه فى الفصل السادس فان على عاتق المدرسة الثانوية تقع مسئولية كبيرة ، وهى مسئولية النمو العقلى السوى للمراهقين . وليس فى وسع المدرسة أن تفى هذه المسئولية حقها بتركيز اهتمامها على التكوين الذهنى الخالص ، بل لابد لها أن تراعى فى مناهجها وطرقها وتنظيمها مجاهدة التلاميذ فى سبيل تحقيق ذواتهم المهنية والاجتماعية والجنسية والفلسفية ، كما تراعى ضروب الاجهاد والقلق التى تفرضها الحياة فى العالم الحديث على الناشئين ، والحاجة التى يحسون بها بدرجات متفاوتة الى التوصل الى تفسير للعالم وللحياة

وفى الامكان تحقيق هذا الهدف بعدة وسائل ؛ فهو لايرتبط بمنهج معين أو بمفهوم تربوى بعينه . ومفتاح النجاح هو نظرنا الى المدرسة ، أو الصف الدراسى ، على انها نظام من العلاقات الانسانية التى يتعين على كل شخص ، تلميذا كان أم معلما ، أن يؤدى فى نطاقها دورا له أثره فى نفسه وفى جميع الآخرين

والمعلم لا يستطيع ان يقبع بعيدا عن ذلك ويكتفى بعرض طائفة من المعلومات والتأكد من ان التلاميذ قد تعلموها ؛ بل ان مهمته أن ينتقى الخبرات التى تقدم وأن يوجه تلاميذه ويحفزهم على اكتسابها . وعليه فوق ذلك كله أن يساعدهم على أن يفسروا بانفسهم ذلك العالم المتزايد التعقيد الذى يتفتح أمامهم . واكتساب الثقافة عمل يستغرق العمر كله ، وهو ليس عملية ذهنية خالصة أو بالدرجة الاولى . وافضل ما تستطيعه سنوات خمس من الدراسة الثانوية هو أن تزود التلاميذ بالرغبة القوية فى اكتساب الثقافة والقدرة على ذلك. وهنا تكون ثقافة المعلم الصادقة ــ بوصفها متميزة عن علمه ــ هى أشد العوامل أهمية

المنهج (١)

اذا نظرنا الى منهج التعليم الثانوى من زاوية حاجات المراهق والمجتمع الذى هو مقبل عليه يتضح لنا ان قطاعات الثقافة وطرق التفكير أبلغ أهمية من المواد الدراسية على الرغم من القدسية التى تكون التقاليد والعادات الاجتماعية قد اضفتها على هذه المواد . ولا شك أن تقسيم المعرفة الى فروع أمر مصطنع لا يساير حقائق السيكولوجية البشرية ولا وقائع الحياة ذاتها . فحتى سن السادسة عشرة على الاقل ينبغى أن يتقن الاطفال بدرجة متزايدة صور التفكير والعمل المركبة ، لا أن يكتسبوا مثلا معلومات

(١) يجد القارىء مناقشة أوفى للنقاط التى تناولناها هنا فى :
Imerim Report of the Council for Curiculum Reform. Univ. of London Press, 1945 ; **General Education in a Free Society.** Report by the Harvard Committee, Harvard Univ. Press, 1945, and a series of Articles by E.B. Castel (U.K.), M. Sire (France) and D. Goldschmidt (German Federal Republic). *Times ed. Supplement.* 6, 13, 20 and 27 Nov. 1953.

عن الفيزياء أو الـكيمياء أو الادب من حيث هي كذلك . ونستطيع أن نقول بوجه عام ان هناك عددا من أنواع التفكير الهامة بالنسبة للانسان والتى تصبح عند تنميتها الى اقصى حد ممكن مزيجا ديناميا من الاساليب الذهنية والمعرفة المكتسبة والاستعدادات الانفعالية أو الاتجاهات

هناك أولا ميدان العلاقات الانسانية المتبادلة بأسره ، تلك العلاقات التى قد تعبر عن نفسها بالحب والصداقة والتجمعات الاجتماعية الجزئية المتعددة الصور والاهداف ، والعلاقات المنظمة من النوع السياسى أو غيره التى تقوم فى داخل الجماعة الواحدة أو بين الجماعات المختلفة . فى هذا الميدان يتعين على كل فروع المعرفة من أدب ، وشعر ، وتاريخ ، وجغرافيا ، واقتصاد ، وعلوم سياسية ، وفلسفة ، وعلم نفس ، أن تسهم بصور مختلفة وفى مراحل ومستويات مختلفة ولاطفال متفاوتى القدرات

ولـكن كتلة المعرفة المنظمة التى يمثلها كل فرع من هـــذه الفروع لا تستطيع وحدها أن تؤدى الى فهم الفرد لذاته وللآخرين ، الامر الذى يعتبر أساس الروح الانسانية الصادقة . واذا استطاع المعلم عن وعى أن يساعد التلميذ على ادراك صلة الجغرافيا والتاريخ بحياته وحياة المجتمع، وبما يحدث فى الطريق والملعب ، وان يفسر التفاعل بين الشخصيات على المسرح بدلالة خبرة المراهق فى أسرته وبين رفاقه ، فعندئذ تكون ثمة فرصة لان تصبح المواد الدراسية تثقيفية وتكوينية بصورة ايجابية بدلا من أن تظل معلومات آسنة عن الاشياء (١)

ومن الامور المكملة لمعرفة الفرد بنفسه وبالآخرين معرفته بالعالم المادى ونظمه وعلاقاته السببية والاسس العددية والـكمية التى تعتمد عليها المعرفة . ولـكن هذا لا يعنى تدريس الفيزياء والـكيمياء والرياضيات والبيولوجيا وما شابهها من حيث هى كذلك واعتبارها نظما مستقلة منعزلة من الحقائق ، بل انه يعنى ضرورة تنمية الاسلوب العلمى فى تناول الظواهر والشواهد عن طريق التجريب والملاحظة والقياس . فالقدرة على التفكير الموضوعى وتفسير القوانين العامة وتطبيقها تعتبر بالنسبة للانسان العصرى أبلغ اهمية من معرفة الحقائق النوعية عن الفيزياء والـكيمياء

والعلم التطبيقى فى أى ميدان من الميادين يبلغ من التعقيد حدا يتعذر معه على الـكثيرين ان يتقنوه فى مستوياته العليا ، ومع ذلك فمن المهم أن يكون لدى فرد قدر من البصر بالتفكير العلمى يكفى لمصارعة الخرافات الضخمة من ناحية وللتغلب على الفزع الذى تولده خرافة التكنولوجيا من ناحية اخرى . ويجدر بنا أن نذكر مرة اخرى أن هذا لن يتحقق عن طريق تركيب المنهج أو محتواه ، وانما يتحقق عن طريق قدرة المعلم على استخدام العلوم الواردة فيه فى خلق اتجاهات ومهارات لدى الاطفال بدلا من مجرد المعرفة

ويرتبط الابداع والتعبير الذاتى ارتباطا وثيقا بانماط التفكير والتفسير،

---

(١) انظر بحث اوجمان فى الفصل الحادى عشر

ولكن كثيرا ما يكون نصيبهما الاهمال فى التعليم الثانوى . فالمنفذ الوحيد تقريبا المتاح للاطفال فى كثير من المدارس هو الكلمة المكتوبة ، وحتى هذا المنفذ ليس الا وسيلة لتقيؤ ما تعلمه التلميذ . أما فنون التعبير الابداعى بالكتابة والقراءة ، والتعبير عن الفكر والخيال بتحرير الرسائل ، وقرض الشعر ، وسرد القصص والحديث والمسرحيات التلقائية والمناظرات والمناقشات ، فكلها أمور لا تنال عناية بتنميتها على الرغم من انها فىحقيقة الامر فى مقدور معظم المراهقين وذات أهمية متزايدة فى ثقافتنا . كما ان وسائل التعبير غير اللفظى كالموسيقى ، والرسم ، والتصوير ، والاشغال اليدوية المختلفة فحظها من الاهمال اشد ، فهى اما أن تستبعد لتفسح المكان للمواد « الاجبارية » التى تعد التلميذ للامتحانات الاكاديميه ، واما أن يسمح لها فى غضاضة ان تحتل مكانة تافهة فى المنهج

ومع ذلك فان شتى صور الفنون التعبيرية ينبغى ان تكون جزءا رئيسيا فى منهج التعليم الثانوى بوصفها وسائل للتنفيس عن الحوافز الانفعالية ، ومعبرا الى ثروات الثقافة الماضية والمعاصرة ، ووسائل يستطيع الطفل بها أن يكتسب أساليب باقية النفع واهتمامات ذات فائدة دائمة لهكراشد. أن العمل الابداعى له من الوظيفة النفسية الاساسية بالنسبة للمراهق والراشد ما للعب بالنسبة للطفل . وانكار القدرة على الابداع انما هو غرس لبذور سوء التكيف (١)

وقد زادت أهمية اطلاق القدرة على الابداع وتشكيلها بالنسبة للصحة النفسية فى العصر الحاضر عنها فى اى وقت مضى بسبب تلك القوى التى تعمل بشدة على اضعاف العنصر الشخصى فى الحياة اليومية . وكما أن الاطفال الذين يصبح عجزهم عن اللعب عرضا خطيرا من أعراض الاختلال والنكوص ، فان اعاقة التعبير الابداعى فى المراهقة وعدم وجوده فى حياة الكثيرين من الراشدين هى فى نفس الوقت سبب ونتيجة لكثير من المتاعب النفسية التى قد يعانى الافراد والمجتمع منها (٢) . ولعل من الامور ذات الدلالة أن يكون تناقص الابداع التلقائىقد جاء مصاحبا لتعميم التعليم فى أوربا ، وأن يكون ازدياد الآلية فى العمل قد جعل الاستمتاع السلبى يحل محل الاسهام الثقافى الايجابى

---

(١) يجد القارىء مناقشة أكثر افاضة لدور التربية وطرقها فى الفنون البصرية فى :
E. Ziegfield (ed. *Education and Art*. Paris, Unesco, 1953 ;
وفى توصيت المؤتمر الدولى للتربية ـ يوليو ١٩٥٠ ـ مجموعة التوصيات . وفى مجموعة المقالات الاتية

Rapprochements, Brussels, 1945, nos. 3, 4, 5 and 6, «Pour une reconstruction démocratique de notre enseignement populaire»).

ويرى (هويات) أنه نظرا لتزايد الاهتمام المتخصص بالمراهقة فان من الممكن افساح المجال أمام التلميذ للاختيار من بين أنواع النشاط الابداعى الذى يميل اليه والذى سوف يواصله بعمق يكفى لجعله يكتسب وسيلة حقيقية لاشباع وقت فراغه بعمل ابتكارى

(٢) من المثير للاهتمام أن نلاحظ هنا استغلال الاعمال اليدوية والفنية بصورة مثمرة ولاسيما الرسم والنقش وصنع النماذج من الطين ، فى علاج العصاب عند المراهقين والراشدين ،والافادة من « العلاج بالعمل » فى تأهيل المعوقين جسميا أو نزلاء المستشفيات من الكبار

وليس ثمة ما هو ثورى الى حد كبير فى القول بأن المناهج وطرق التدريس بالمدرسة الثانوية ينبغى ان تستهدف طرق التفكير اللازمة لفهم العالم المعاصر ، وأن تساعد بصورة ايجابية كل مراهق على تنمية نفسه ، وأن تنقل الثقافة الصادقة التى تتكون من الاسهام والتعبير الايجابيين ومن المعرفة أيضا . كما ان هذا القول لا يقصد نوعا معينا من المناهج . اذ لابد ان تختلف الوسائل التى قد تتحقق بها هذه الاهداف اختلافا كبيرا باختلاف مستوى قدرات التلاميذ واعمارهم وبيئاتهم الاجتماعية . والتدابير الادارية السائدة التى تستخدم فى توجيه الاطفال فى مرحلة المراهقة المبكرة حتى يستطيعوا اختيار نوع الدراسة الاكاديمية أو شبه المهنية الملائمة لهم ؛ هذه التدابير تصلح أساسا للتنويع على أساس القدرات والميول . والخطر البين فى سائر نظم التعليم فى أوربا يكمن فى النظر الى المناهج من زاوية المعلومات التى ينبغى على التلميذ أن يكتسبها وليس من زاوية نمو التفكير والتعبير والنمو الشخصى المتناسق

ولا شك ان تاجيل تدريس علوم معينة من أجل مواصلة التعليم ذى الصبغة العامة يواجه صعوبات ادارية ويتطلب معلمين ذوى اعداد وتدريب يختلف عن اعداد المعلمين وتدريبهم فى الوقت الحاضر ومع ذلك فاننا قد نتساءل عما اذا كانت الدراسة الوافية المنظمة لاى علم من العلوم فى ذاته — كالفيزياء أو التاريخ مثلا — ضرورية فعلا لغير الذين يواصلون دراستهم فى الجامعات

ونحن لا نقصد من وراء ذلك ان نناصر خفض المستويات الدراسية أو اغفالها ، أو الحط من شأن جدية التفكير ودقته . اذ لابد أن يكون من أهداف التعليم توفير الامن الذهنى الناجم عن ادراك الفرد لقوة ذكائه ونواحى قصوره . وكما ان المراهقين يحتاجون الى اكتشاف مدى احتمالهم الجسمى والى أن يتعلموا من ذلك كيف يحكمون بحصافة على استعداداتهم كذلك التماس المعرفة العميقة هو الاساس لتنمية التواضع حيثما لا تتوافر المعرفة .

ومن ناحية اخرى فان التخصص السابق لاوانه ، أو التخصص الذى يصر على اكتساب الحقائق اكثر مما يصر على ادراك العلاقات وتعميمها فى نطاق التخصص ذاته وبين فروع المعرفة المختلفة أو فى التطبيق على الحياة ، هذا التخصص يحتمل أن يؤدى الى توليد ثقة زائفة بالنفس واضعاف احتمالات قيام الصلة بينه وبين أنواع التخصص الاخرى المختلفة عنه

الثقافة العامة (١) والتعليم المهنى

لعل من المفيد هنا أن نلاحظ ان التفرقة التقليدية بين الثقافة العامة والتعليم المهنى تفرقة زائفة الى حد كبير نظرا لانها لا تتمشى مع الواقع الاجتماعى الراهن . والثقافة العامة التى يقصد بها عادة المنهج التقليدى

---

(١) Liberal Education.

و « التماس المعرفة ذاتها » ، هذه الثقافة كانت تعتبر فى الاصل ملائمة للطبقة المترفة فى مقابل التدريب المهنى للعامل . وقد كاد الامر فى بعض الاوقات يصل الى اعتبار عدم الفائدة العملية مقياسا يحدد نوع الدراسات التى تدخل فى منهج هذا النوع من التعليم . ولـكننا مع ذلك لو أمعنـا النظر فى التعليم الاكاديمى الذى تقدمه معظم المدارس الثانوية (ومدارس الليسيه ، والجمنيزيم ، والكوليج (١) ..) وغيرها لتبين لنا انه ذو صبغة مهنية شأن أى تعليم آخر . .

فالحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية (٢) هدف مهنى بالضرورة نظرا لان الالتحاق بمهن معينة (والمكانة الاجتماعية التى تضيفها هذه المهن) يتوقف على الشهادة المناسبة . بل ان استبعاد بعض المواد ذات الفـائدة التجارية أو الصناعية المباشرة فى المستوى الجامعى لا يجعل الدراسات من نوع الثقافة العامة وخصوصا عندما تتوقف فرص التوظف على نتائج الامتحان

ولهذا فان الدراسة المفصلة لموليير ، وشكسبير ، ودانتى ، أوهوميروس قد تكون من اشد الدراسات ضيقا وبعدا عن الثقافة العامة اذا كانغرضها الوحيد ــ كما هو الحال عادة ــ هو اجتياز امتحان فى حقائق المعرفة . ومن امثلة ذلك تلك الآراء النقدية المصطنعة التى تمجد الكثير من الـكتب المقررة التى تقدم أولئك الادباء للمراهقين

وعلى العكس من ذلك نجد أن الدراسة العملية والنظـرية والجماليـة للحدادة أو لتصميم الجسور وانشائها قد تكون تعليمية وتثقيفية عامة الى حد كبير . ان المتعالم والفنى ذى التخصص الضيق حصيلتان متشابهتان بدرجة كبيرة ، وكل منهما يعكس آثار التركيز الضيق على الصور بدلا من المبادىء ، وعلى المحتوى بدلا من العلاقات ــ أو بالاجمال على التدريب بدلا من التربية

المراهقة المبكرة مرحلة تنويع

أن ما نعرفه عن كيفية النمو والتمايز فى الذكاء والقدرات الخاصـة والميول فى المراهقة ، وكذلك حاجـات المجتمع ذى الصـبغة الفنيـة القوية ، هذه المعرفة تملى علينا انواعا كثيرة من الدراسات فى المرحـلة الثانوية ، كما تملى علينا فيما بين سن ١٢ أو ١٣ و ٢٠ أو ٢١ (بل وبعد ذلك) قدرا متزايدا من التخصص

ولكن ينبغى علينا حتى سـن ١٥ أو ١٦ على الاقل ألا نعمـل على تأكيد المهارات أو المعلومات ذات الصبغة المهنية الخالصة ، وان كان النشـاط العملى ، بل والخبرة الصناعية أو التجارية ، ذا فائدة تربوية كبيرة فى زيادة الاتصال بعالم الواقع . وينبغى أن يكون توجيه الدراسات فى هذه المرحلة على أساس أقسام مهنية عريضة ، وعلى أساس مستويات القـدرة

(١) Lycées, Gymnasia, collège.
(٢) Baccalauréat, matriculation, maturitas.

ومجموعات الاستعدادات والميول التى تتكشف بالتقدم فى المراهقة . ولا بد فى هـذه المرحلة المبكرة أن تعمل مناهج المواد المختلفة ، بل وبوجه خاص طرق التدريس المستخدمة ، على توكيد الاهداف الثلاثة وهى فهم العلاقات الانسانية وادراك السببية العلميـة والقدرة على مختلف أنواع الاتصـال والتعبير اللفظى وغير اللفظى.

وبالاضافة الى ذلك فنظرا لان تقدير القدرات والاستعدادات فى المراهقة المبكرة عرضة لقدر كبير من الخطأ مهما راعينا الدقة العلمية فيه ، ونظرا لان التعليم المشترك من افضل الوسائل لضـمان التفاهم المشترك بين الجماعات ، لهـذا كان لابد من محاولة وضـع منهج تأخذ به كل المدارس حتى ولو قامت هذه المدارس بتنفيذه على مستويات مختلفة من النظر والعمل . وهنا سيصبح الانتقال من نوع معين من الدراسات الى نوع آخر، ومن مدرسة الى أخرى ، أكثر سهولة

التخصص المهنى

فى النصف الثانى من العقد الثانى فقط يكون من الصواب من الناحيـة النفسية ان نفكر فى نوع نهائى بدرجة ما من التعليم المهنى للاطفال ، وحتى فى هذه الحالة لابد أن يكون تفكيرنا هذا فى نطاق قطاعات مهنية عريضـة وفى ضوء علاقتها الواضحة باستعدادات الاطفال

ولعلنا نلاحظ هنا ان الاعمال الانسانية يمكن أن تتدرج ، ولو بصـورة تقريبية بدلالة ماتتطلبه من قدرة عقلية ، وما تسـتلزمه من تدريب وخبرة خاصة . وبدرجة أقل كثيرا مما نظن ـ بدلالة القدرات الخاصة الادراكية والنفسية الجسمية اللازمة للنجاح . ومن السهل تقديم التوجيه المهنى من النوع العام ولا سيما اذا اخذنا فى اعتبارنا بعض العوامل الجسميـة والانفعالية التى قد تحول دون أى توجيه مهنى آخر

ولـكن لاشك فى ان اختيار الافراد الذين يصلحون لمهنة معينة أيسر من تحديد المهنة التى تصلح لشخص معين . كما ان المهارات والاساليب التى تتطلبها احدى المهن والتكيف الشخصى اللازم للتلاؤم مع العمل ، كل ذلك يمكن اكتسابه بنجاح فى موقف العمل

ومن ثم فان التعليم بالنسبة للاطفال فى النصف الثانى من مرحـلة المراهقة وان كان يتجه اتجاها عمليا ويوفر لهم التدريب الفنى الواسـع الضرورى ، الا أنه ينبغى أن يكون مجرد تكميل للعمل اليومى فى المصنع أو المكتب أو المزرعة (١) . فمهمته الاولى معاونة التلميذ على التكيف لحيـاة

(١) انظر : C. Stimson, Education after School, London, Routledge and K. Paul, 1948.

وهو يتناول البحوث التى أجريت على حياة صغار المراهقين واحتياجاتهم التعليمية فى مدينة صناعية انجليزية . وكذلك

M. Reeves, Growing up in a Modern Society. London Univ. of London Press, 1946: P. Jephcott, **Girls Growing up**, Faber and Faber, 1942; **Rising** *Twenty, London, Faber & Faber, 1948.*

العمل ومواصلة معاونة النشء على تنمية فهمهم وتشكيلهم للعالم الذى يعيشون فيه. ونظرا لعدم الاستقرار المهنى الذى تتميز به هذه المرحلة (١) والذى يحتمل أن يكون بعض منه ضروريا للتكيف النافع فيما بعد ، فان استمرار التأثير التعليمى ولا سيما التوجيه الحصيف بدلالة الاستعدادات الشخصية والمهنية وخصوصا بالنسبة لذوى القدرات المنخفضة ، يعتبر امرا بالغ الضرورة

ومن النادر أن نجد فى أوربا من يدرك مفهوما مثل التعليم المستمر غير التفرغى (٢) . بل ان الكثيرين من الاطفال ، ان لم يكن أغلبهم ، يتركون المدرسة فى فترة حرجة من فترات نموهم الجسمى والعقلى والاجتماعى الى خضم حياة العمل دون أى توجيه ماهر عطوف من أى نوع حتى فى السنوات الاولى لكسب العيش (٣) . وحتى فى حالة توفير بعض التدريب لهم أثناء راحتهم النهارية أو فى الفصول المسائية فان هذا التدريب كثيرا ما يكون فنيا بصورة ضيقة ومجردا من المحتوى الانسانى . وفضلا عن ذلك فان الـ ٢٥ ٪ من ذوى القدرات المنخفضة من الاطفال هم الذين

---

(١) تبين من دراسة أجريت فى ليدز عام١٩٣٨ ان نسبة الصبيان الذين يتركون العمل فى خلال سنة بلغت ٣٦٪ ، بالقياس الى ٩٪ للرجال الذين تزيد سنهم على ١٨ سنة ، وان هذه النسبة كانت عند البنات ٤٨٪ بالقياس الى ٣٠٪ عند النساء . انظر :
(W. Raphall, «An Inquiry into Labour Turnover in the Leeds District», *Occupational Psychol.* vol. XII, London, 1938).

(٢) من المحاولات المثيرة للاهتمام لجعل الانتقال من مدرسة الى اخرى أمرا هينا تلك المحاولة التى قامت بها Maison de l'apprenti verirers وهى مؤسسة تديرها هيئة مشتركة من ممثلين لاتحاد اصحاب الاعمال واتحادات العمال، وتقبل المراهقين والمراهقات فى سن ١٤ حيث تقدم لهم برنامجا للتلمذة الصناعية مدته عام ، وتدريبهم على مختلف فروع التخصص فى صناعة الاقمشة بالحى . وهذا العمل يتطلب عادة مهارة يدوية تكتسب بالممارسة المنتظمة وليس بالمعرفة النظرية . وتوزع ساعات العمل الثمانى اليومية بالتساوى على تعليم الحروف والمعلومات النظرية . وعلى الرغم من أن «الصبيان» عليهم أن يعملوا وفق طريقة معينة الا انهم يعملون فى جو عام وظروف تماثل جو وظروف « الورشة » والتعليم العام يلتزم الخطوط العريضة فيشمل التدريبات البدنية النافعة والمعلومات التى تدور حول الحرفة والتربية الوطنية التى تستهدف تنمية روح المسئولية والنظرة التقدمية السمحة ، و يوجه التلاميذ الى انواع التخصص المختلفة على اساس الاختبارات النفسية والجسمية والبيانات الاخرى.

كذلك تضع بعض المصانع فى كثير من البلاد خططا للاشراف بمقتضاها يتولى امر العمال الصغار « أوصياء » من ذوى الخبرة يحاولون كسب ثقتهم ومساعدتهم على التكيف لحياتهم الجديدة . ففى المملكة المتحدة أعدت خطة لانشاء كليات للناشئين فيما بين سن ١٥ و ١٨ بالمقاطعات ، ونص عليها فى قانون التعليم العام ١٩٤٤ ولكنها لم توضع موضع التنفيذ . انظر :
(Youth's Opportunity, Ministry of Education (U.K.) pamphlet No. 3, London, HMSO, 1945).

كما أن بعض البلاد مثل رجبى وبورنفيل و برمنجهام وضعت فى عام ١٩٢٠ خططا لنوع من التعليم العام الالزامى او الاختيارى وهو تعليم تكميلى لغير المتفرغين وتوصلت الى نتائج ممتازة . أنظر :
(P.I. Kitchens, From Learning to Earning, London, Faber, Faber, 1944

(٣) فى احدى مدن اسكتلندا مثلا كان ولد واحد من كل أربعة أولاد فى سن ١٧ يعمل فى مهنة مغلقة وليس لديه اية فكرة عن مستقبل حياته العملية . انظر :
T. Ferguson and J. Cunnison, The Young Wage Earner, Oxford, University Press, 1952.

يحتاجون اكثر من غيرهم الى التوجيه فى نواح كثيرة ، ومع ذلك فهم الذين يتركون وشانهم ابتداء من الرابعة عشرة او الخامسة عشرة . وكل ما يظفرون به من التوجيه هو الاعداد المبدئى للصناعة على أيدى رفاقهم فى العمل ، وبعض التوجيه من الآباء وفى أندية الشباب أو منظماته (١)

التعليم الثانوى الاكاديمى

قد يبدو ان المراهقين الذين يظلون حتى سن السادسة عشرة او ما بعدها فى مدارس التعليم الاكاديمى (المدرسة الثانوية ، والليسيه ، والجمنيزيم ، والكوليج ، وامثالها) يتفوقون على اغلب رفاق سنهم . فلديهم على الاقل الفرصة لنوع من الدراسات التى تخلو من ارهاق النواحى التجارية او الفنية أو الصناعية . كما ان الفرصة متاحة لهم لان يواصلوا التعليم التفرغى حتى سن ١٨ أو ١٩ على الاقل ، بل ولمدة أطول من ذلك فى بعض البلاد . وتتراوح نسبة هؤلاء الاطفال فى معظم بلاد اوربا بين ١٥ ٪ و ٤٠ ٪ من مجموعة سنهم ، والذين يبدأون دراستهم هذه فيما بين سن ١١ و ١٣ أو ١٤ يستمرون جميعا الى ما بعد مرحلة التعليم الالزامى

واذا التزمنا مقياس النجاح فى الامتحانات النهائية التى تؤهل لدخول الجامعة لوجدنا ان حوالى ١٠ ٪ فقط من التلاميذ فى معظم البلاد يفيدون من التعليم الاكاديمى . غير انهذا الامر يحتاج الى ايضاح . فكثير من الاطفال يتركون هذا النوع من المدارس لاسباب اقتصادية ، ويحتمل أن الكثيرين منهم يلتحقون بها دون ان تكون لديهم القدرة الكافية على الافادة من نوع التعليم الذى تقدمه . صحيح ان لهذا التعليم فوائد أخرى غير الحصول على مؤهل ذى مستوى معين ، وان هذه الفوائد يستطيع حتى الذين ليست لهم مواهب للتعليم الاكاديمى ان يجنونها اذا لم يسرف الآباء والمدرسة فى تأكيد أهمية النجاح فى الامتحان

غير ان الارقام المستقاة من عدد من البلاد الاوربية والواردة فى ملحق (٢) توحى بأننا نواجه تبذيرا ضخما فى المواهب والتدريس على حد سواء . فالاطفال الذين يلتحقون بالتعليم النظرى تحت ضغط مغالاة الآباء واصحاب الاعمال فى تقدير شهادة معينة ثم يخفقون فى مواصلته الى نهايته، هؤلاء الاطفال يجدون انفسهم فى موقف فشل واحباط يتعذر احتمالهما ويتركان أثرا باقيا فى نفوسهم طيلة الحياة . ومن ناحية أخرى يرى بعض

---

(١) فى انجلترا يمكن القول بوجه عام ان اشد الاطفال خصاصة الذين لا يلتحقون بمنظمات الشباب او بالفصول المسائية . وقد وجد L.J.Barnes (Youth Service in an English Country, King George's Jubilee Trust, 1945).

(٢) ان أقصى نسبة للصبيان فى نوادى الشباب هى ٥٦ ٪ وللبنات ٤٦٪ . ومن المحتمل أن تكون هذه النسب اليوم منخفضة عن ذلك . وهى قطعا اقل من ذلك فى اوربا

المربين (١) ان ما لا يقل عن ربع الاطفـال ـ او أكثر من ذلك ـ من ذوى القدرة العالية لا تتاح لهم فرصة الحصول على التعليم الذى يضمن تحقيق نموهم الذهنى الى أقصاه

وهذا الموقف اذا كان عاما حقا يصبح بالغ الخطورة نظرا لان الدراسات النظرية تجتذب اليها ذوى القدرة العالية من الاطفال . والى وقت قريب كانت المدرسة الاكاديمية مرادفة للتعليم الثانوى ، وكان التقليد السائد فيها هو الثقافة « الحرة » التى تقوم على الانسانيات ، واسفرت فى العصور القديمة الوسطى عن افتراضات اجتماعية واقتصادية لم تعد تصلح حتى لنسبة صغيرة من السكان . وكان هدفها عادة هو اعداد السـيد المهذب المثقف أو الكتبة

وهى لم تكن مجردة من العناصر الديمقراطيـة والشعبيـة فان تاريخ مدارس الاحسان العظيمة والعلماء المتجولين فى جامعات العصر الوسيـط يناقض ذلك . غير انها كانت بالضرورة تختلف عن حركة الاعداد الفنى والمهنى وشبه المهنى ، كما تختلف عن حركة التعليم الشعبى التى انبثقت الى حد كبير عن ذلك النوع من التفكير الاجتماعى والسياسى الذى قامت عليه قوانين هنرى الثامن ، واليزابث فى القرن السادس عشر فى انجلترا. وبيانات لوثر فى عام ١٥٢٤ ، وما قام به كلفن من ادخال التعليم الالزامى العام فى صلب دستور الدولة الدينية بجنيف عام ١٥٤٢ ، وقانون التعليم البروسى لعام ١٧١٧

والتاريخ الحديث للتربية ، وهو يرتبط بتحول المجتمع الاوربى الغربى الى الديمقراطية ويتزايد الاعتراف بأن الفروق الاجتماعية لا يتحتم أن تكون مقابلة للفروق فى القدرات ، هذا التاريخ يبين تناقص انفصال التعليم الاولى او الابتدائى عن التعليم الثانوى . وقد عجلت المطامح السياسيـة بهذه العملية ، كما ان الحربين العظميين ولا سيما الحرب الاخيرة قد دفعت بها الى الامام ..

ومع ذلك، فمـا من بلد فى غرب أوربا تستطيـع أن تقول ان التقسيـم « الرأسى » للتعليم لم يعد قائما ، ولـكن من ناحية أخرى فان كل دولة من الدول الـكبرى أصبحت منذ عام ١٩٤٥ تعتنق أو تعمل على اعادة تأكيد مبدأ تكافؤ فرص التعليم بغض النظر عن المركز الاجتمـاعى أو الاقتصادى ، وبغض النظر عن المذهب الدينى أو الاتجاه السياسى ، كما

---

(١) جاء فى دليل للمناقشة قدمه ج.ماكسويل (اليونسكو ١٩٥٤) عن موضوع «العلاقة بين الانجاب لدى الجماعات المختلفة وبين نمو ذكاء الاجيال الحديثة » ان عدد الذين يستطيعون اكمال دراستهم الاكاديمية بنجاح فى اسكتلندا لا يتجاوز ٤٠٠٠ر طفل فقط من ٨٠٠٠ر • وقد توصل بيرت (Ability and Income «Loc. cit.») الى نفس النتيجة فيما يتعلق بالتعليم فى انجلترا قبل الحرب • كما ذكر أ.جيرار فى

L'orientation et sélection des enfants d'age scolaire dans le département de la Seine Population vol. 8, No. 4, 1953, p. 649-72)

ان العوامل الاجتماعية اشد أهمية من الذكاء فى تحديد ما يعمله أطفال أسر الطبقة العاملة بعد سن التعليم الالزامى

عملت على تطبيق ذلك المبدا بالتوسع فى التعليم وتنويعه فى المستوى الثانوى . ومع ذلك فان مفهوم التعليم التقليدى أو على الاقل التعليم الاكاديمى اللفظى بما له من مكانة اجتماعية وقيمة اقتصادية ظاهرة مازال مرتبطا فى اذهان الناس بالتعليم الثانوى ..

كما ان الاعتقاد بأن التعليم يستطيع ان يخلق القدرة ، وان انواعا معينة من التعليم قد تخلق أنواعا معينة من القدرة ، هذا الاعتقاد ما زال يؤثر فى الناس بصورة غامضة . ومن ثم اختلطت فكرة تكافؤ الفرص بفكرة المساواة الذهنية (١) ، واتجهت السياسة مبدئيا الى توسيع نطاق التعليم الاكاديمى التقليدى الذى ظل حتى الآن وقفا على القلة الممتازة ، بحيث يشمل الجميع

والى وقت قريب نسبيا كان منهج المدرسة الثانوية ، والليسيه ، والجمنازيوم ، فى معظم البلاد الاوربية ، محكوما تماما بمطالب امتحانات القبول بالجامعة ــ أى امتحانات اتمام الدراسة الثانوية على الرغم من ان ما لايزيد على ٢ ــ ٥ ٪ فى أى مجموعة من مجموعات السن هم الذين يتخرجون فى الجامعة . وكان الاساس فى هذا المنهج هو دراسة المواد الكلاسيكية والرياضيات ، وفى خلال السنوات الخمسين الاخيرة (٢) ، اتسعت المناهج بصورة يشوبها التحفظ وأصبحت تضم مواد « حديثة »

---

(١) ليس في وسعنا أن نناقش هنا أسباب ذلك بالتفصيل ، ولكن من الجلى انها تتصل بالفكرة القديمة القائلة بأن العقل يتكون من عدد من الملكات التى يمكن تدريبها وتنميتها بدراسات معينة ، ومن ثم تصبح نافعة بشكل عام (انظر ملحق ا ــ جـ) . واذا أضفنا الى ذلك الخلط فى تفسير المذهب الانسانى والمذهب الفلسفى بأنهما يناديان بأن جميع الناس متساوون من حيث القيمة ومن حيث الحقوق الاجتماعية والسياسية على أنه يتضمن كنتيجة علمية ان الناس متساوون من حيث المواهب الفطرية فعندئذ يسهل علينا أن نرى كيف وصل الامر بالمصلحين فى القرن التاسع عشر وببعض المفكرين السياسيين فى القرن العشرين الى الترحيب بالمذهب القائل بأن كل الفروق فى القدرة انما هى ثمرة البيئة . والحقيقة انه ــ كما ذكر فرنون يبدو أن ٦٤٪ من التباين (مربع الانحراف المعيارى) فى نسبة الذكاء قد يكون راجعا الى الوراثة ، و١٦٪ الى اختلاف البيئة و ٣٪ الى الفروق فى داخل الاسر ، ١٧٪ الى التفاعل بين البيئة والوراثة . انظر :

(P.E. Vernon, «The Quality of the Population», Brit : J. Ed. Psych., vol. 20, pt. II, 1950).

ومع ذلك فيمكن الاتفاق على أن هناك مصادر للخطأ فى مثل هذه التقديرات وهى مصادر يتعذر تفاديها ، وعلى ان مثل هذه الارقام التى ذكرها فرنون قد يساء تأويلها . ومن المتعذر التوصل الى حل مؤكد لهذه المشكلة نظرا لقصور معلوماتنا فى الوقت الحاضر . ويذهب بعض الباحثين الى أن تأثير كل من الوراثة والبيئة ليس شيئا يجمع ، وان الفروق الممكنة فى اثار البيئة فروق لانهائية بالنسبة الى الاساس المشترك للوراثة . ونحن ندرك كيف ان الرغبة كثيرا ما تكون ام الفكرة وكيف ان الغرض ذا الجاذبية السياسية أو المفهوم الفلسفى أو الاخلاقى قد يتحول فى الاذهان الى « حقيقة » عن شىء ينبغى أن يخضع للبحث الدقيق . وتحتل النظرية البيئية المسرفة المكانة الاولى فى تبرير هذا الاتجاه على أساس سياسى ، وان لم يكن هناك من الشواهد التى تؤيده سوى دائرية الجدل المحتدم حوله . انظر مثلا :

B. Simon, *Intelligence Testing and the Comprehensive School*. London Laurance and Wishart, 1954.

(٢) لم تكن جامعة كمبردج تمنح درجات فى العلوم الا منذ عام ١٨٦١ فقط

وبخاصة المواد البيولوجية بالاضافة الى العلوم الطبيعية (١) ،كما ان اضافة المناشط اليدوية والفنية (٢) وقيام حركة فى بعض البلاد والمدارس لمناصرة اتباع طرق النشاط بدلا من طرق التلقين فى التدريس (كما فى الصفوف الحديثة فى فرنسا) ، لطف من حدة التركيز الشديد على المستويات الاكاديمية وعلى التعلم اللفظى للغات الميتة واكتساب الحقائق

وفى كثير من البلاد (٣) بذلت المحاولات ، سواء بوجه عام أو على صورة تجارب محدودة بدرجة ما ، لادخال برامج فى داخل اطار هذه المدارس تجعل من اللغات الحديثة بل والمواد التجارية بديلا للمنهج القديم . كما ان عددا غير قليل من البلاد عدل من اشتراطات القبول بالجامعات ، الامر الذى ترتب عليه أن التنويع الكبير فى مجموعات المواد الاختيارية فى مرحلة شهادة اتمام الدراسة الثانوية ادى الى تطوير الدراسات العليا فى ميدان العلوم الحديثة بصورة ملحوظة

وجلى ان التعليم الاكاديمى كما تفهمه اوربا اليوم ، سواء أكانت تتحيز للمنهج القديم أو للعلوم الطبيعية المضبوطة أو للدراسات الحديثة ، هو بالضرورة تعليم يخص قطاع ذوى الذكاء العالى والمواهب اللفظية من تلاميذ المدارس . وتجد فى الأرقام الواردة فى ملحق (٢) ما يشير الى أن ١٥ ٪ أو ٢٠ ٪ فقط من الاطفال هم الذين يملكون الاستعداد وسمات الشخصية والظروف الاجتماعية اللازمة لمواجهة المطالب الذهنية التى يتطلبها هذا التعليم ,وتتطلبها الطرق المستخدمة فى هذا النوع من المدارس فى الوقت الحاضر

ونظرا لما نعلمه عن العلاقة بين الذكاء والطبقة الاجتماعية الاقتصادية ، (٤)

---

(١) انظر :

The Teaching of Natural Sciences in Secondary Schools, 15th Int. Conference on Public Education. Paris, Unesco ; Geneva, IBE.

فى نظام التعليم الفرنسى تدرس العلوم البيولوجية قبل الكيمياء والفيزياء اللذين كانا يعتبران غير مفيدين للاطفال دون سن الرابعة عشرة . ويجد القارىء عرضا لتاريخ تدريس العلوم فى انجلترا فى :

Sir F. Savage, Presidential Address to the Science Masters Associaction *The Scool Science Review* vol. XXXIV, No. 124, June 1953.

(٢) توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العام : يولية ١٩٥٠ (مجموعة التوصيات ١٩٣٤ – ١٩٥٠ – باريس : اليونسكو وجنيف : مكتب التربية الدولى .) هذه التوصيات ذات أهمية خاصة هنا

(٣) مثل هولندا وبلجيكا وفرنسا وايطاليا والسويد والمملكة المتحدة

(٤) C. Burt, Ability and Income, Loc, cit., J. L. Gray and p. Moshinsky, Ability and Opportunity in English Education in L. Hogben (ed) Political Arithmetic. London, 1938 ; Q. McNemar, The Revision of the Stanford Binet scale. N.Y., Houghton Mifflin, 1942.

ومما هو جدير بالملاحظة انه بينما يمكن توضيح الفروق فى متوسط نسبة الذكاء بين جماعات الاطفال الذين يختلفون من حيث المستوى الاجتماعى الاقتصادى الا أن الفروق فى نسبة الذكاء فى داخل الجماعة واحدة تعنى وجود قدر كبير من التراكب . وبالاضافة الى ذلك فبينما نجد مثلا ان نسبة ذوى الذكاء العالى من أطفال أصحاب المهن الفنية أعلى منها لدى أطفال أصحاب العمال اليدويين غير المهرة فان الحجم النسبى للفئات الاجتماعية قد يجعل الاعداد المطلقة تختلف عن ذلك كثيرا

وبين الطبقة الاجتماعية الاقتصادية ومطامح الآباء المتعلقة بأطفالهم ، لا يدهشنا أن نجد هذه المدارس تهتم أساسا بتوفير التعليم للطبقات الوسطى . بل انه حيثما يتحدد القبول بهذه المدارس بدلالة الذكاء والتحصيل فى سن ١١ كما فى الولايات المتحدة مثلا ، فانها تعمل على جعل شروط القبول مناسبة للطبقات الوسطى (١) . واذا كان التعليم بمصروفات وكان اختيار التلاميذ له لا يقوم على أسس ذهنية خالصة كما هو الحال مع معظم البلاد الاوربية ، فمن المحتمل أن يكون عنصر الطبقة الوسطى هو السائد بدرجة أشد (٢)

الصراع

ان تدارس هذه الحقيقة يثير اسئلة هامة تتعلق بالصحة النفسية للمراهقين وللمجتمع . فالمدرسة الثانوية الاكاديمية التى أصبح بابها مفتوحا لكل الطبقات بصورة متزايدة كانت وما تزال احدى الوسائل الفائقة الاهمية فى الحركة الطبقية الاجتماعية . فالطفل الذكى لاب من العمال يستطيع بدخول هذه المدرسة والحصول على منحة تعين ابويه على اعالته أن ينضم فيما بعد الى الطبقة الوسطى ذات الراتب الثابت

وتتجه كل بلاد أوربا الغربية الى تيسير هذه العملية وتشجيعها بصورة ايجابية . ومن ناحية أخرى فان تقاليد التعليم الذى تقدمه هذه المدارس واعداد معظم المعلمين انفسهم ، ومضامين المنهج ، وجو المدرسة ، كل ذلك كثيرا ما يكون مختلفا عن القيم الموجودة فى مجتمعات الطبقة العاملة. ولهذا فبينما يكون البيت والمدرسة على درجة من الوفاق بالنسبة لطفل الطبقة الوسطى فانهما بالنسبة لطفل الطبقة العاملة قد يكونان فى حالة صراع

وهذا قد يترجم الى صور متنوعة من التوترات . ففى مثل هذه المدرسة يجد المراهق المنحدر من احدى اسر الطبقة العاملة نفسه مختلفا عن معظم رفاقه الطبيعيين الذين يعيشون بالقرب من بيته ، والذين قد يبدأون حياة الكسب فى الوقت الذى يتعين عليه فيه أن يواصل دراسته واعتماده على غيره لعدة سنوات أخر وقد يستحيل عليه اشباع حاجته

---

(١) A. H. Halsey and L. Gardner, «Selection for Secondary Education and Achievement in Four Grammar Schools Brit. J. of Socè vol. IV. No. 1. March 1953.

(٢) فى فرنسا مثلا عام ١٩٥٤/٥٣ كان ٥٦ ٪ من تلاميذ الصف السادس لدراسة الكلاسيكيات فى التعليم العام الثانوى ينتسبون الى أسر الموظفين المدنيين وأصحاب المحلات التجارية والمهن الحرة بالقياس الى ٣٦٪ من أطفال عمال الصناعة والصناع والعمال الريفيين والمستخدمين . وكان الموقف فى ايطاليا مماثلا اذ أن ٤٨٫٢ ٪ من تلاميذ المدرسة الثانوية ينتمون الى أسر كبار موظفى الدولة وأصحاب المهن الفنية ورجال الاعمال ... الخ

«Commissione Nazionale d5inchiesti, La Reforma della Scuala, Roma, IPDS, 1950.

الى الهدوء والاطلاع بسبب ضيق المسكن ، كما قد يتضايق منه ابواه اللذان يريان العمل مرادفا للعمل اليدوى ، وقد يضطر الى اكتساب نوعين من أساليب المحادثة والسلوك أحدهما للمدرسة والآخر للبيت حتى يتجنب النقد أو السخرية فى ابهما

ومن ناحية أخرى فان ما يطمح فيه ابواه بشدة من ضرورة سعيه الى الافادة من الفرص المتاحة له الى أقصى حد ممكن ، ومبالغتهما فى تقدير نوع التعليم الذى يتلقاه ، وشعوره هو نفسه بالتضحيات التى يتعين عليهما بذلها فى سبيل مواصلته تعليمه ، كل ذلك قد يولد فى نفسه القلق من احتمال الفشل . وعند منتصف مرحلة المراهقة يأخذ كثير من زملائه فى ترك المدرسة الى ميدان العمل ، وهنا يحتمل ان تصل هذه الصراعات الى ذروتها ، وهى بلا شك تفسر لنا جانبا من الجهد المبدد والارتفاع النسبى فى معدل الرسوب فى المدارس الاكاديمية

والاطفال الذين يكون آباؤهم قد تعلموا فى هذه المدارس يجدون هذا الموقف اكثر يسرا فى كثير من النواحى على شريطة ان يكونوا من الذكاء بدرجة تكفى لمواجهة مطالب المنهج . اما بالنسبة لذوى القدرات المتوسطة من الاطفال ممن يضطرون الى الرسوب بانتظام خمس سنوات او أكثر بسبب وجودهم فى مدرسة لا تناسبهم ، دخلوها لان التعليم الاكاديمى كان السبيل الوحيد أمامهم للاحتفاظ بمكانتهم الاجتماعية ، فان الموقف يكون بلا شك موقفا مؤلما

غير ان من المحتمل أن تكون هذه الاسباب لسوء التكيف الاجتماعى والذهنى اكثر انتشارا فى التعليم الاكاديمى مما نظن . وليس من التسرع أن نستخلص من الارقام غير الكاملة الواردة فى ملحق (٢) ان نسبة الاطفال الذين يتأثرون بهذه الاسباب هى على الاقل ثلث عددهم ، ويحتمل ان تزيد على ذلك اذا أضفنا اليهم اولئك الذين يستمرون الى نهاية المرحلة ويعتبرون قد واصلوا الدراسة فقط دون أن يفيدوا منها . وحيثما ترى هيئة التدريس ان مهمتها الوحيدة هى تزويد التلاميذ بالثقافة الذهنية وحملهم على التعليم اللفظى ، وعزل المدرسة عن الحياة الشخصية للتلاميذ، فمن المحتمل وقوع ضرر بالغ دائم بعدد كبير من التلاميذ

وفى وسع المدارس ذاتها أن تعمل الكثير للتخفيف من تأثيرها على التلاميذ دون أن تتخلى عن قيمتها ومعاييرها التقليدية . فعند طريق الاتصال بالآباء ، والتقدير الدقيق للاستعدادات الفردية ، وتعديل طرق التدريس والاتجاهات ؛ تستطيع المدارس حتى على الرغم من القيود القاسية التى تفرضها الامتحانات الخارجية والمناهج العتيقة أن تقطع شوطا طويلا فى طريق مساعدة تلاميذها على أن يقوموا بانفسهم بتفسير مطالب هذا النوع من التعليم والتلاؤم معها

وحتى فى هذه الحالة فمن المحتمل بالنسبة للتلاميذ جميعا فيما عدا اعلاهم قدرة أن يتطلب الامر ادخال تعديلات كثيرة على المنهج الاكاديمى ذاته ، ذلك المنهج الذى ظل طوال القرن الماضى يتلقى شحنات تتزايد بانتظام من الاضافات العرضية حتى انه لم يعد صورة متماسكة صحيحة

للثقافة ، وانما شكلا مرقعا من علوم الحقائق التى تدرس على عجل

وفى مثل هذه الظروف لابد أن يكون عمل المعلم مقيدا بالشروط المفروضة على المدرسة من السلطات التعليمية ، وهيئات الامتحان ، ومخاوف الآباء ومطامحهم ، والرأى العام الذى يغلب الا يكون مستنيرا بدرجة كافية (١). ولا ريب ان المعلمين ليسوا جميعا على اتفاق حول ضرورة ملاءمة المنهج الاكاديمى فى قدرات التلاميذ وظروفهم الاجتماعية والانفعالية . وهم يميلون الى النظر الى التعليم ذاته على انه عامل اختيار وتكوين ، ويستشهدون بحالات النجاح الاكيدة على ان النظام الذهنى الصارم وفرض المطالب العسرة على الذكاء والجهد فى السنوات المبكرة من الامور الضرورية للثقافة والتحصيل الدراسى . وهم يعتبرون أنفسهم أوصياء على هذه المعايير ، ويتخذون من نجاحهم الاكاديمى مقدمة يتوصلون منها الى الاصرار على التطبيق الصارم لهذه المعايير على سائر الاطفال الذين يلتحقون بهذه الدراسة الاكاديمية

ان وجهة النظر هذه لها مبررها ، فمما لاريب فيه ان هناك طائفة من المراهقين ذوى الذكاء العالى الذين يعتبر التضلع فى العلم بمعناه الدقيق أهم أنواع التعليم بالنسبة اليهم . غير ان من المشكوك فيه ما اذا كان ينبغى لنا ان نركز كل التأكيد فى السنوات الباكرة وحتى سن ١٤ أو ١٥ بل وبعد ذلك أيضا على التذكر والحشو اللفظى وحدهما كما هو مألوف الآن . ان كون الكثيرين من الاطفال الممتازين يتفوقون بعد فترة من التعليم الاكاديمى المركز لا يثبت أن مثل هذا التعليم هو افضل تعليم كان يمكن أن يتلقوه . فالنظرة الضيقة والعقم فى الابداع لدى الكثيرين من العقليين (مع التجاوز عن استعدادهم للنصاب الجوازى) يدلان الى حد ما على نوع التعليم الذى تلقوه

تحديد مكانة الموهبة بصورة أهم

ان المشكلة ما زالت ذات أهمية بالغة بالنسبة للمجتمع وللفرد . فقد كان من نتيجة المكانة الاجتماعية والاقتصادية للتعليم الاكاديمى أن أصبح الاطفال الممتازون فى سائر البلاد الاوربية يتجهون الى دراسات غير الدراسات التى تنحو نحو الثقافة العلمية أو التجارية أو الصناعية بغض النظر عن ميولهم واستعداداتهم الخاصة وأهدافهم المهنية النهائية. ويمكن القول بوجه عام أن متوسط مستوى ذكاء التلاميذ (مع مراعاة وجود بعض التراكب بطبيعة الحال) يقل بانتقالنا من الدراسات القديمة الى الدراسات العلمية الى الدراسات الفنية ، ومن الدراسات الفنية الى الدراسات الصناعية والتجارية ، شأنه فى ذلك شأن مدة التعليم التفرغى.

(١) لعل اهم محاولة لمواجهة هذه المشكلة باتاحة الحرية للمدارس فى التعليم هى تلك المحاولة الناجحة التى قامت فى أمريكا باسم « دراسة » الثمانى سنوات ·انظر :
J. Hemming, Teach Them to Live. London, Heinemann, 1948

وفضلا عن ذلك فنظرا لان المدرسة تميل تقريبا الى أن تلائم مستوى توقعاتها لمستوى النصف الممتاز من تلاميذها فان معايير التحصيل فى هذه الدراسات يختلف بعضها عن بعض

ومع ذلك فليس ثمة سبب أصيل يدعونا الى الا يكون للدراسات التكنولوجية او التجارية جوانب تتحدى ذكاء الممتازين من المراهقين . والحق ان الصناعة والتجارة ذاتهما تتطلبان رجالا ونساء ذوى استعدادات عالية بالمعنى الذهنى الصرف . واذا قبلنا مفهوم اهداف التعليم الثانوى الذى سبق لنا رسم معالمها فى هذا الفصل وجدنا ان من الممكن تحقيق ثقافة عامة حقا فى نطاق كثير من تشكيلات المناهج ، وعندئذ يتم التنويع بدلالة النضج الذهنى والاستعداد فى داخل صور معينة من المناهج بدلا من تنويع المدارس أو الدراسات

مثل هذا المنهج لا يمكن تطبيقه بصورة جامدة . فمن الدراسات ما لا يستطيعه الا أعلى التلاميذ قدرة ، كما ان من انواع التدريب ما هو فى متناول أشدهم غباء وما لا يتضمن اى تحد للمراهقين الذين يفوقونهم ذكاء . وهذا يعنى مثلا فتح مجال التعليم الانسانى القديم (وان لم يكن بالضرورة من النوع الذى يؤدى الى دخول الجامعة) للأطفال الذين يزيدون قليلا على المتوسط من حيث القدرة العقلية لا بوصفهم أقارب فقراء ، ولكن بوصفهم يصلحون له ، كما يعنى أن يوجد فى المدارس الفنية والتجارية مجال للبنين والبنات من ذوى الذكاء العالى لا بوصفهم أصدافا وضعت خطأ بين الاسماك ، ولكن بوصفهم مجموعة يمكن أن تتقدم أسرع من غيرها ، كما يمكن تعليمها بطرق أكثر تجريدا وعمقا

واعادة توزيع المواهب على هذا النحو على أنواع التعليم أكثر تمشيا مع تركيب المجتمع الحديث فى احتياجاته المتزايدة الى القيادة الذكية فىميادين التجارة والصناعة وما يقابل ذلك من تناقص فى عدد الذين يلتحقون بالمهن « الرفيعة »

وعلى الرغم منالتعديلات التىادخلت على التعليم الاكاديمى فى الخمسين سنة الاخيرة فانه ما زال يعكس طائفة معينة من الافتراضات الثقافية ، وما زال ذا فائدة كبيرة للمجتمع وان لم تكن ذات دلالة عامة فى الوقت الراهن . بل اننا لا نصادف حتى فى المجتمعات المصدفة بدرجة عالية عناية بالنزعة الانسانية العلمية أو التجارية . وليس من المحتمل أن يحدث ذلك طالما ظل تعليم الممتازين من الاطفال محجما عن محاولة مواجهة المشكلات الفنية والاقتصادية والاجتماعية والانسانية ، تلك المشكلات التى سيتكون منها اطار حياتهم عندما يكبرون

ومن السخف أن نقول أن اعادة توزيع القدرات على أنواع التعليم ، وما يتضمن ذلك من المساواة بين الجميع فى التقدير والاحترام يمكن أن يتم بين يوم وليلة بمجرد جرة قلم من أحد الاداريين . ولقد حاول الانجليز باعادة تنظيم التعليم الثانوى بعد عام ١٩٤٤ أن يحققوا لا مبدأ تكافؤ فرص التعليم فحسب ، بل وان يحققوا أيضا المساواة فى الاحترام بين أنواع المدارس الثلاثة القائمة .. وهى المدرسة الثانوية العامة ، والمدرسة

الثانوية الفنية ، والمدرسة الثانوية الحديثة . ولكن احترام مدرسة معينة أو نوع معين من التعليم يتوقف على القيمة الاجتماعية للوظائف التى يشغلها معظم خريجيها ، وعلى النجاح الذى يحققه هؤلاء التلاميذ

والمدارس التى تستقبل نسبة كبيرة من ذوى الذكاء العالى يحتمل ان تنجب عددا اكبر من الناجحين وان تتمتع بالتالى بقدر كبير من احترام الناس . اما التجهيزات المادية من ادوات وملاعب ومبان فدورها فى ذلك ثانوى . ولهذا فان حرية الاختيار الحقيقية بين انواع التعليم يغلب أن تنجم فقط عن سلسلة معقدة من التغيرات يلعب فيها تغير الرأى العام وتغير القيم المتعلقة بمكانة انواع معينة من المهن دورا كبيرا . والادارة قد تيسر هذا التغيير ، ولكن العبء الرئيسى فى تشكيل التفكير العام يقع على عاتق المربى

ونستطيع أن نتبين بوادر هذا التغيير فى التطورات المعاصرة للتعليم الثانوى فى أوربا . فكثير من المدارس الاكاديمية أصبحت تفسح ــ تحت تأثير تزايد التسامح فى مطالب هيئات الامتحانات الخارجية ــ مجالا واسعا للاختيار فى الميادين العلمية واللغوية والتجارية والاقتصادية . كما ان عددا غير قليل من البلاد أدخل التعليم الفنى والتجارى فى جميع المستويات وعلى قدم المساواة مع غيره من انواع التعليم

وبعض البلاد وبخاصة الولايات المتحدة تجرب الآن المدارس الثانوية الشاملة وهى المدارس التى تقبل الاطفال من مختلف مستويات القدرة ، كما تجرب المدارس المتعددة النواحى وهى المدارس التى تقدم للاطفال الذين فى مستوى معين من القدرة دراسات تتساوى من حيث ما تتطلبه من القدرات ولكنها تختلف اختلافا واسعا من حيث الاتجاه . غير ان هناك اتجاهات وتحزبات طبقية بعضها فى صف انواع معينة من التعليم والبعض الآخر ضدها ، وفروقا فى الاثارة البيئية وبخاصة فى نطاق دائرة الاسرة تبدأ منذ الولادة ، وهى جميعا ذات أثر فعال لا فى اعاقة التقدم التعليمى الواسع فحسب ، بل وفى جعل بعض الاطفال لا يستطيعون دخول نوع التعليم الذى يصلحون له أكثر من غيره

التوجيه

ان التوجيه التعليمى الحصيف ، ابتداء من سن ١١ وما بعدها على الاقل ، هو جوهر التعليم البناء للمراهقين ، ولكن لابد أن يكون مفهوم هذا التوجيه أوسع كثيرا مما هو مألوف . فكل نظام يتيح المجال للاختيار يتضمن نوعا بسيطا من التوجيه ، وأكثر من ذلك فنظرا لان بعض المناهج تؤدى الى شهادات معينة يتطلبها القبول فى كثير من المهن فان اختيار نوع معين من الدراسات أو المدارس يتضمن اختيارا توجيهيا ساذجا . والحق أن هذه العملية فى كثير من البلاد ليست عملية توجيه ــ اى انها ليست عملية دراسة للفرد واختيار انسب أنواع التعليم له ــ ولكنها عملية انتقاء ، اى ان هناك مطالب معينة يلتزم بها كل تلميذ وتحدد بالدرجة

الاولى بدلالة الذكاء والنمو اللفظى

أما التوجيه الذى يتيح للتعليم أن يقوم بدور بنـاء فى النمـو العقلى والانفعالى السوى للمراهقين فانه يعنى أكثر من ذلك بكثير ، ولا يمكن أن يكون صورة خاطفة ترسم على اساس سلسلة من الاختبارات الادراكية ، كما انه لا يمكن أن يكون مجرد حكم من أحكام البداهة حتى ولو صـدر هذا الحكم عن معلم واسع الخبرة • فالمراهقون يتغيرون ويتطورون وبخاصة فى النصف الاول من العقد الثانى من العمر ، وبوجه خاص أيضا من حيث الانماط التى تتخذها الدوافع الانفعالية التى هى اساس الميول والاستعدادات

وفضلا عن ذلك فان المؤثرات البيئية تختلف درجة اهميتها من حيث تشكيل الحياة العقلية فى مراحل النمو المختلفة . ولهذا كان لابد للتوجيـه أن يكون متجمعا ومستمرا ، وكان لابد له أن يراعى العـوامل المزاجيـة والشخصية والاسرية والبيئية وكذلك العوامل الاخرى التى يسـهل قياسها مثل الذكاء والقدرات الخاصة والميول الواضحة . وبالاضافة الى ذلك يجب على الذين يتولون أمر هذا التوجيه أن يتحملوا مسئولية تفسير ما يقومون به من الدراسات للاسرة وللمراهق نفسه وللمدرسـة ، وان يقوموا بدور دينامى وتشـخيصى أيضـا ، اذ عليهم أن يقوموا بمحاولات ايجابية لتحقيق افضل تلاؤم ممكن بين اتجـاهات الابوين واسـتعدادات الطفل والمطالب المشروعة للتعليم

ويجدر بنا أخيرا أن نعود الى الدور الذى تؤديه المدرسـة للمراهق بوصفها الجهة التى تفسر للبنين والبنات عالمهم الذى يشبون فيه • فالثقافة قد تكتسب على نحو مفتعل اذا ما لم يتحقق الاشـباع لحاجات الشخصية العميقة . ومهما كان نوع تنظيم المدرسة ، ومهما عملت على قصر عملهـا على تنمية الذهن أو تدريب اليدين ، فانها لا تستطيع أن تتفادى تأثيرها القوى فى الحياة الانفعالية لتلاميـذها . فالمدرسـة نظـام من العـلاقات الانسانية ، وليس فى وسعها الا أن تكون شخصية . والمدرسة التى تحاول أن تجعل العلاقات بين المعلم والمتعلم عقيمة أو التى تقصر عملهـا على التدريب الجسمى فى الصف • هذه المدرسة قد تنجح فى الظاهر اذا ما كانت الحياة البيتية والمناشط الاجتماعية ثرية ومتنوعة ومتماسكة . ولـكن هذه الطريقة فى التعليم ، حتى فى الظروف المثالية ، يغلب أن تؤدى الى فصل مؤسف بين الحياة الذهنية والحياة الانفعالية

واسوأ ما ينجم عنها أن ما قد تتضمنه من عدم الاكتراث بالتلميذ أو معاداته ، وما تتطلبه من جهد متصل لفرض النظام ، وما تتجه اليه من جدب المحتوى أو الطريقة ، كل ذلك يثير فى نفس التلميذ الامتثال السلبى أو القائم على الخوف أثنـاء وجوده بها ، كمـا يؤدى الى تبـدد طاقتـه الوجدانية فى أحلام اليقظة أو فى كفاحه غير الموجه أو الجزئى فى سـبيل الوصول الى النضج المتزن

ان المدرسة بالنسبة لعدد متزايد من المراهقين هى الوسيلة الوحيـدة التى يبدءون عن طريقها فى اكتساب التربية الوجدانية المخيفة التى سوف

تشكل خلقهم بأسرة عنـدما يكبرون . والمعلم الامين الحســاس لحــاجات تلاميذه يستطيع فى كل من الصف وفى غير أوقات العمل أن يفعل الـكثير لمعاونة الصغار على أن يتوصلوا بأنفسهم الى اجابات عن الـكثير من الاسئلة التى تقلق عقولهم النامية وذلك عن طريق الاندية والجمعيــات والهوايات وغير ذلك من مختلف أنواع النشاط ، وهو اذ يساعد تلاميذه على مواجهة حاجات نموهم وعلى تقبل العالم الذى يعيشون فيه ، وعلى حل المشكلات التى تنجم عن نموهم أو تعليق هذا الحل بصورة مؤقتة ، فانه فى الحقيقة يطلق طاقتهم ويبرر لهم قيمة الدراسات التى يقدمها لهم

■■■■
■■■■

المراجع

I. PHILOSOPHY, CURRICULA AND METHODS

BOALT, G. *Skolutbildning och skolresultat. Stockholm,* 1947.

BOSSHART E. *Erziehung zur Persönlichkeit auf der Grundlage von Wesen und Würde des Menschen,* Zurich, Rascher Verlag, 1951. 240 p.

CASTIELLO, J. *Geistesformung. Beitrage zur experimentellen Erforschung der formalen Bildung.* Bonn, Dummlers Verlag, 1934. 142 p.

CHATELAIN, F. & COUSINET, R. *L'état présent de l'éducation nouvelle.* Paris Les Presses d'Ile de France, 1953. 40 p.

CONFERENCE DES DIRECTEURS DE GYMNASES SUISSES. *Le gymnase suisse, Problèmes actuels.* Fribourg, Imp. Saint-Paul, 1949. 83 p.

CRAECKER, R. DE *Les enfants intellectuellement doués.* Paris, Presses univer sitaires de France, 1951. 138 p.

DAVIES, H. *The boy's grammar school to-day and to-morrow.* London, Methuen 1945. 142 p.

DOBINSON, C. H. *Education in a changing world.* Oxford, Clarendon Press, 1951. 145 p.

DOTTRENS, R. *Notre enseignement secondaire.* Genève, 1938. 100 p.

EARLE, F. M. *Reconstruction in the secondary school.* London, University of London Press, 1944. 188 p.

ETHERINGTON, T. H. *In and out of school London,* Pitman, 1950. 98 p.

FERRIERE, A. *Le progrès spirituel.* Genève, Forum, 1927. 359 p.

——. *Der Primat des Geistes als Grundlage der aufbauenden Erziehung.* Langen salza, J. Beltz, 1932. 260 p.

FISCHER, H. *Zwei Bucher uber die innere Gestalt des schweizerichen Gymnasium. Beilage zum Fahresbericht des Stadtischen Gymnasiums.* Beil, 1940, 234 p.

FUETER, E. «Das Studium generale», *Schweizerische Hochschulzeitung.* Zurich. Verlag Leemann, nos. 4,5, 1952.

GARCIA Hoz, V. *Cuestiones de filosofia de la educacion.* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, Instituto de Pedagogia San José de Calasanz, 1952. 144 p.

Genetic studies of genius. Stanford University Press, 1925-47. 4 vols.

Grammar school sixth forms. London, Times Publishing Co., 1949. 18 p.

GREENOUGH, A. *The educational needs of the 14-15 group.* London, John Heritage, The Unicorn Press, 1938. 18: p.

GREENOUGH, A. & CROFTS, F.A. *Theory and practice in the new secondary schools.* London, University of London Press, 1949. 132 p.

HAPPOLD, F.C. *Citizens in the making.* London, Christophers, 1935. 146 p.

——. *The English subjects synthesis.* London, Christophers, 1951. 126 p.

HEMMING, J. *Social studies in secondary schools.* London, Longmans Green. 176 p.

HYLLA, E. *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr.* Munchen, Oldenbourg, 1949. 79 p.

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Equality of opportunity for secondary education.* Geneva, 1946. Publ. no. 96. 126 p.

——*L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré.* Genève, 1946, Publ. no. 92. 124 p.

JAOUEN, J. *La formation sociale dans l'enseignement secondaire.* Juvisy. Editions du Cerf, 1932.

JAMES, E. *Education and leadership.* London, Harrap, 1951. 112 p.

MALLINSON, V. *The adolescent at school.* London, William Heinemann Ltd., 1949. 165 p.

MARITAIN, J. *Education at the crossroads.* Newhaven, Connecticut, Yale University Press, 1943. 120 p.

MEYLAN, L. *Les humanités et la personne.* 2e éd., Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1944. 270 p.

Sélection ou culture ? Lausanne, Payot, 1942.24 p.

MINISTERE D EL'EDUCATION NATIONALE. *Les classes d'orientation.* Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1938. 114 p.

NEUBAUER, V.E. *Die Personlichkeit des Hochschulers.* Innsbruck, Wien, Munchen, Tyrolia-Verlag, 1951. 151 p.

OZOUF, M. *Documents officiels : Le nouveau statut des lycées et collèges.* Paris, F. Nathan, 1942. 326 p.

PAYOT, J. *La faillite de l'enseignement* Paris, Alcan, 1937. 60 p.

ROMANINI, L. *Il movimento pedagogico all'estero.* Brescia, La Scuola, 1951. v vols. I & II. *The problems of secondary education today (University of London Institute of Education, Studies in Education,* no. 6). London, Evans Brothers. 153 p.

THOMPSON, D. & REEVES, J. *The quality of education.* London, Muller, 1947 232 p.

VALITUTTI S. *La souola e il problema sociale.* Città di Castello II Solco. 1946. 110 p.

VERNIERS, L. *La rénovation de l'école (Equilibres :* Cahiers périodiques, 3e série, no. 4). Bruxelles, 1936. 88 p.

VIAL, F. *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire.* Paris, Delagrave, 1936. 288 p.

WARNER, W. L., HAVIGHURST, R. J. & LOEB, M. B. *Who shall be educated ? The challenge of unequal opportunities.* London, K. Paul, Trench, Trubner, 1946. 180 p.

WENKE, H. *Wissenschaft und Erziehung.* Heidelberg. Quelle & Meyer, 1952. 206 p.

WURTENBERG, G. *Existenz und Erziehung.* Dusseldorf, Schwann, 1949. 222 p.

II. VOCATIONAL EDUCATION

L'adolescence ouvrière ; conférences du service social. Paris, Editions sociales Françaises, 1939.

CECH, F. *Zur Neugestaltung der osterreichischen Berufsschule.* Wien, Osterreichischer Bundesverlag, 1950. 124 p.

CHRISTIANS. « Les conditions actuelles du travail des jeunes de moins de 18 ans», *Revue française du travail.* Paris, Ministère du Travail, no. 1, 1953. p. 68-85.

CHRISTIANS, «Prévention et dépistage dans les milieux du travail», *Sauvegarde de l'enfance.* Paris, Mars-avril 1952. p. 262-93.

CONFERENCE INTERNATIONALE DU TRAVAIL. 24e session. *Enseignement technique et professionnel et apprentissage.* Genève, 1938. 252 p.

DOBINSON, C. H. *Technical educarion for adolescents.* London, Harrap; 1951 123 p.

GRAEMIGER, S. *Erziehung zum Beruf. Erziehung im Beruf.* Basel, Helbing & Lichtenhahn, 1945. 62 p.

HOLTROP, W.F. Vocational *educatoinn in the Netherlands,* Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1951. 158 p.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Technical and vocational education and apprenticeship, International Labour Conference,* 1939. *Twenty-fifth session* Geneva. ILO. 251 p.

Enseignement technique et professionnel et apprentissage Conference inter-

nationale uu travail, 1939. *Vingt-cin-quième session.* Genève, BIT. 263 p.

JAHODA, G. «Adolescent attituded to starting work», *Occupational psychology* T. 23. London, National Institute of Industrial Psychology, 1949.

MALLART, J. *La ensenanza profesional en Espana.* Madrid, Chambre de l'Industrie, 1944.

MATAGNE, L. & VERCLEYEN, J. *Enseignement professionnel et apprentissage.* Bruxelles, Centrale du PES de Belgique, 1938. 122 p.

MATRAY, F. *Pédagogie de l'enseignement technique.* Paris. Presses universitaires de France, 1952, 147 p.

NAVILLE, P. *La formation professionnelle et l'école.* Paris, Presses universitaires de France, 1948. 134 p.

PETERS, I. O. *Relèvement social et prospérité économique par l'éducation et la formation professionnelle de la classe ouvrière.* Bruxelles, Erasme, 1947. 96 p. *Probleme des beruflichen Bildungswesens.* Stuttgart, Verlag Reinhold A. Müller 1951. 143 p.

REUCHLIN, «Etude sur l'inadaptation à l'apprentissage», *Travail humain.* Paris, Presses universitaires de France, no. 1-2, 1950.

UNGDOMSKOMMISSIONEN. *Ungdommen og Arbejdslivet.* Kobenhavn, Sechultz, 1952. 194 p.

VOGEL, V. DE. *Le préapprentissage et l'admission res enfants de 12 à 14 ans dans l'enseignement professionnel.* Ligue de l'enseignement de Bruxelles, 1935.

VYSNEPOL'SKIJ, I. *Iz opyta vospitatelnoi raboty v spezialnykh remeslennykh outchilischakh.* Moskva, Union des travaux scientifico-pédagogiques, 1950. 58 p.

Young workers and their education. London, British Association for Commercial and Industrial Education, 1943. 40 p.

الفصل الثامن

بعض المشكلات الخاصة فى التعليم الثانوى[1]

العام الاول فى التعليم الثانوى

معظم الاطفال فى أوربا يغيرون المدرسة فى سن ١١ أو ١٢ اذ تنتهى دراستهم الابتدائية ويبدءون الدراسة الثانوية التى تستمر ثلاث سنوات أو أكثر . ومما لاشك فيه ان هذه المرحلة الثانية تعتبر بالنسبة لبعضهم مجرد استمرار على مستوى اعلى لنفس العمل الذى مروا به من قبل ، ولكنها بالنسبة للكثيرين منهم تمثل تغييرا تاما

فالمدرسة التى يبدءون الآن فيها دراستهم قد تقع من البيت على مسافة أبعد من المدرسة الابتدائية ، وقد تؤدى الى فصلهم عن أصدقاء طفولتهم . وبعد أن كانوا اكبر أفراد الجماعة سنا وأشدهم قوة يصبحون أصغرهم وأحدثهم . كما انهم بعد أن كانوا فى رعاية معلمة واحدة مألوفة لهم يجدون أن الذى يتولى أمرهم عدد من المعلمين ليست لهم بأحدهم صلة وثيقة . واختلاف طريقة التدريس ومعايير المدرسة والتحدى الناجم عن البدء فى دراسات جديدة قد يكون أضخم من مجرد التغيير البسيط الذى يؤدى اليه تغيير الحى أو المدرسة

ومن المحتمل الا يواجه الطفل هذا التغيير دون أن تنتابه الريبة أو دون أن يحس الاجهاد فى بادىء الامر ، بل ان الطفل المتزن المرح يحس الحيرة ويشعر انه غير آمن . ونفر قليل من الاطفال يبدءون المرحلة بالاعراض عن الموقف اعراضا تاما . اما الاطفال الذين استطاعوا تحت وطأة مطامع المعلم والاب أن يلتحقوا بعد جهد جهيد بالمدرسة الاكاديمية بعد فترة طالت أو قصرت من القلق البالغ ، هؤلاء الاطفال يجدون عسرا شديدا فى هذا الانتقال بوجه خاص . ومن ناحية أخرى فان الذين يفشلون فى الالتحاق بنوع التعليم الذى كان آباؤهم يصبون الى الحاقهم به قد يجدون فى المدرسة الجديدة ما يدعم شعورهم بالفشل أى شعورهم بأنهم عاجزون عن أن يبلغوا المستوى الذى كان آباؤهم يتوقعون منهم أن يبلغوه

كل فترات الانتقال هذه قد تكون حرجة بالنسبة للاطفال . وتعتبر الاسابيع الاولى بل الايام الاولى فى المدرسة الثانوية هامة بالنسبة للاتجاهات التى تتكون نحو السنوات القليلة القادمة من الدراسة ، وعلى المعلم الذكى الحساس أن يقوم بدور كبير فى جعل التغيير عامل تنبيه واثارة

---

(١) هذا الفصل مبنى على دراسات المجموعتين الثانية والثالثة فى المؤتمر

وليس أمرا باعثا على الاكتئاب — ولا سيما بالنسبة للاطفال الذين يعانون من الشعور بالفشل بسبب عدم استطاعتهم الالتحاق بمدرسة أخرى . وفى حالة الاطفال الذين شقوا طريقهم الى اجتياز امتحان القبول بعد فترة من الاستظهار المركز والضغط ، فان مهمة المعلم تكون دقيقة اذ يصبح عليه أن يعمل على ملاءمة مطالب الدراسة المبدئية لقدرة الطفل الحقيقية وان يراعى الارهاق الشديد المستمر الذى نجم عن رفع التلميذ من قبل

وفى عدد غير قليل من البلاد الاوربية يتوقف التحاق التلميذ بالتعليم التالى للتعليم الابتدائى على قدرة الآباء على دفع مصروفات الدراسة أو على تقاليد الاسرة واختيارها اكثر مما يتوقف على الامتحانات . ومن ثم فان العام الاول فى المدرسة الجديدة يصبح فترة اختيار يتعين على التلميذ فيها ان يبين ما اذا كان فى وسعه أن يتلاءم مع المطالب الجديدة أم لا . وبذلك تستبدل بفترة القلق التى تسبق امتحانات المسابقة فترة اختبار قد لا تقل عنها قلقا كما قد تزيد طولا (٩)

غير أن مسئولية معاونة الطفل على التكيف للمدرسة فى العام الاول لا تقع على عاتق المدرسة وحدها ، بل ان على الاسرة دورا تؤديه فى مساعدة الطفل على الفهم والتلاؤم ، الامر الذى لا تستطيعه الا أسر قليلة دون عون خارجي . ولهذا كان التعاون بين الآباء والمعلمين أمرا ضروريا فى هذه المرحلة وفى المراحل السابقة . ولا بد من الناحية المثالية قيام اتصال شخصى بين هيئة التدريس بالمدرسة وآباء التلاميذ الجدد قبل بداية الدراسة

وعلى هيئة التدريس أن تعمل جاهدة على تعريف الآباء بأهداف المدرسة وأن تظفر بتعاونهم معها فى أمور مثل تزويد الاطفال بالزى المناسب والاشراف على الواجبات المنزلية والنظام وما شابه ذلك . وينبغى أن تستهدف هذه الاتصالات منذ البداية تخفيف حدة قلق الآباء ومساعدتهم على أن يكونوا أكثر موضوعية فى تقبلهم لاطفالهم كأفراد فى ذاتهم . وهذا الامر هام بوجه خاص عندما يقع الطفل فريسة لمطامع الابوين أو لرغبات لم تتحقق ، أو عندما تكون قدرة الطفل متوسطة وخيبة أمل الابوين سافرة

تعدد المتخصصين

مما يزيد فى عسر تكيف الاطفال للمدرسة الثانوية توزيع تدريس المنهج على عدة معلمين . فمن متخصص فى اللغة القومية ، الى متخصص فى اللغات الاجنبية والتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات والمواد الاخرى —

---

(٩) من الـ ١٠٠٠ حالة التى حولت الى مركز الخدمة النفسية بليسيه كلود برنارد بباريس كانت نسبة ذكاء ٣ر١٢٪ منهم تبلغ ٩٥ أو أقل ونسبة ذكاء ٦ر٣١٪ اخرين تقع بين ٩٥ ، ١٠٥ . وحتى لو اننا حددنا للقدرة الفطرية اللازمة للافادة من الدراسة الاكاديمية مستوى منخفضا الى حد ما فان هذا يمثل عددا كبيرا من الاطفال المحكوم عليهم بالفشل

انظر « المشاكل النفسية للمراهقة » : تقرير أعد خصيصا للمؤتمر ج . موكو المدير التربوى بمركز كلود برنارد للخدمة النفسية التربوية فى باريس . وقد نشر هذا التقرير . انظر ملحق ٤ — د

وهؤلاء يبلغون من الكثرة حدا يجعل التلميذ يواجه معلما مختلفا كل ٤٥ دقيقة فى اليوم الواحد . ولا يتكرر ظهور المعلم الواحد اكثر من خمس مرات فى الاسبوع

ولكل واحد من هؤلاء المعلمين مطالب معينة ، كما ان كلا منهم يتصل بما يزيد على ٢٠٠ تلميذ اثناء عمله ، وليس فيهم من يستطيع التلميذ ان يلجأ اليه . واذا ما كانت المدرسة كبيرة ، كما هو مألوف فى هذه المرحلة من مراحل التعليم ، وتضم فئات من التلاميذ حتى من ١٨ أو ١٩ فمن المحتمل أن تبدو فى نظر التلميذ مكانا ضخما غريبا عليه ، ليس فيه من لديه الوقت ليفكر فى أمر الطفل كطفل ، وبالنسبة للولد او البنت القادمين من مدرسة ابتدائية وكانا يقضيان معظم نهارهما فيها مع معلمة واحدة فان هذه المشاهد المتعاقبة من المعلمين والمواد الدراسية فى المدرسة الجديدة ورغبة التلاميذ اليائسة فى توطيد مركزهم فى هذا العالم الجديد ، كل ذلك قد يكون محنة قاسية ، واذا ما أضفنا الى ذلك انتقال الطفل من مدرسة قريبة من البيت تقوم فى قرية صغيرة يعرفه كل من فيها الى مدرسة بالمدينة يتطلب ذهابه اليها القيام برحلة وتناول وجبة بعيدا عن البيت ويوم عمل طويل لوجدنا ان تكيف الطفل دون عون خارجى يصبح أمرا متعذرا على بعض الاطفال

لا شك ان بعض التخصص للمعلم والمادة فى المرحلة الثانوية أمر ضرورى يزداد اهمية كلما اقتربنا من وسط المرحلة ونهايتها ، ولا شك ايضا ان المراحل الاولى لتدريس مبادىء اللغات الاجنبية مثلا تتطلب مهارة وتبصرا من النوع الذى قد نتوقع أن يتوافر لدى المعلم المتخصص الذى تلقى اعدادا ملائما ، ولكن تعدد المعلمين المتخصصين يؤدى من ناحية اخرى الى تجزئة المعرفة ونقص التنسيق بين المواد وضعف العنصر الشخصى ، بل وقد يؤدى الى أسوأ من ذلك الا وهو تكليف التلاميذ بأعمال متنافسة لا تناسق بينها

ويتجلى ذلك اوضح ما يكون فى تدريس اللغة القومية ، تلك اللغة التى يترتب على كونها اداة التعليم كله ، ان كل عضو من أعضاء هيئة التدريس يقوم بتدريسها فى الحقيقة . وقد يتجاوز بعض المعلمين عن الجمل المبتورة واخطاء النحو والهجاء والتعبيرات غير المصقولة وغير ذلك ، ما دامت المادة جيدة ، بينما يصر غيرهم على التزام أسلوب عرض معين – كما فى نتائج التجارب العملية فى العلوم – أسلوب جامد رتيب كثيرا ما يكون فوق مستوى قدرة الطفل المباشرة . وفى نفس الوقت قد يحاول معلم اللغة القومية نفسه ان يعلم نفس التلاميذ اتقان اساليب التعبير الامينة الدقيقة عن افكارهم

ويحدث أحيانا فى المدارس الكبيرة ذات الجداول الدراسية المعقدة وحيث يوجد لكل مادة عدد من المتخصصين أن يصل تقسيم المواد الى درجة ان النواحى المختلفة المترابطة للمادة الواحدة – مثل الحساب والجبر او اللغة والادب – يقوم بتدريسها متخصصون مختلفون ، كما ان الفروق

المترتبة على ذلك فى ميدان المادة الواحدة تزيد الامر اختلاطا واضطرابا

واختلاف طرق الضبط والنظام واختلاف المعايير التى نحكم بمقتضاها على جهود التلاميذ ، ونوع السلوك الذى نصر على أن يلتزموه ، بل وحتى أسلوب مخاطبتهم لمعلميهم ، كل تلك امور واسعة الانتشار واشد بعثا على الحيرة . فمن المعلمين من يكون متباعدا ساخرا جائرا ، ومنهم من يكون عادلا ولكنه صارم ، ومنهم من يكون كابتا ، أو ودودا متسامحا . أو ضعيفا متذبذبا وهكذا

ونحن قد نعترف بأن الترابط التام بين المواد او المعلمين حتى فى السنوات الاولى من التعليم الثانوى أمر متعذر التحقيق . ولكن الهدف النهائى هو ان يتعلم الأطفال والمراهقون ان يتحركوا بحرية وان يتكيفوا فى عديد من الجماعات ، وأن يستجيبوا لكثير من المطالب المتنوعة والمتضاربة أحيانا

ولكن السنوات الواقعة بين ١٢ أو ١٥ أو ١٦ هى مرحلة التكيفات الدقيقة والكثير من الانطلاق الانفعالى ، وفيها يكون نمو الشعور بالذات من مختلف النواحى وما يصحبه من نقص فى الخبرة سببا فى أن يصبح كل طفل قابلا للتشكيل وغير معصوم من الخطأ . وكل نظام مدرسى يضن على التلميذ بالمساعدة فى عالم حافل بالمتخصصين ، لا يساعد فى أحسن صورة ، على النمو الاجتماعى والانفعالى والذهنى السوى ، ويسهم فى اسوا صورة ، فى اكساب الطفل تلك النظرة غير المتماسكة التى تميز الكثيرين من الناشئين

معلم الفصل أو معلمة الفصل

كثير من المدارس الاوربية ولا سيما المدارس الاكاديمية التى تميل الى التزام التقاليد القديمة وحشد عدد كبير من المعلمين بالنسبة لعدد التلاميذ ، هذه المدارس بدات تسير على نظام معلم الفصل أو معلمة الفصل ، فى السنوات الاولى على الاقل ، أو خلال المرحلة الثانوية كلها فى كثير من الاحيان . ومع ذلك فالذى يحدث عادة ليس سوى مجرد تخصيص معلم مادة متخصص لكل فصل ، وهذا المعلم قد يقوم الى جانب تدريس مادة تخصصه بتدريس مادة اضافية اخرى وفيما عدا ذلك فمهمته تنحصر فى حصر الغياب اليومى وكتابة التقارير الدورية ، وقد يعمل على أن تكون حجرة الدرس مرتبة منظمة . أما معرفته بالثلاثين تلميذا مثلا المفروض أن يكون مسئولا عنهم فلا تزيد على معرفته بهم لو انه كان يدرس لهم التاريخ أو الحساب ولا شىء غير ذلك

ولكى يسهم نظام معلم الفصل اسهاما بناء فى تكيف الاطفال وتطور نموهم فى المرحلة الثانوية لابد أن يكون أساسه ان المعلم رائد مسئول عن سائر نواحى تطور نمو الاطفال . وأول ما يتطلبه ذلك من وقته وجهده هو أن يعرف كل تلميذ من تلاميذه معرفة وثيقة ، وأن يشيع بينه وبينهم جوا من الثقة والاطمئنان . كذلك ينبغى عليه أن يكون الصلة الرئيسية بين

المدرسة والآباء ، وأن يكون مسئولا عن أعمال تلاميذه المدرسية فيقوم بنوع عام من الاشراف عليهم فى نطاق الحدود التى يفرضها تنظيم المدرسة — الذى يحسن أن يكون مرنا مطاوعا .

وهذا لا يعنى ان عليه أن يقوم بتدريس مواد المنهج جميعا ، وانما يعنى ان عليه أن يتشاور مع المتخصصين فى المواد المختلفة لتخطيط عمل السنة وللتوفيق بين المطالب المتضاربة وبخاصة فيما يتعلق بمقدار الواجبات المنزلية فى كل مادة ، وأن يحاول أن يوجد نوعا من الاطراد فى طريقة التدريس والنظام لدى زملائه . وينبغى عليه أن يكون المسئول الاول عن كل ما يتصل بالشئون العامة التى تؤثر فى حياة التلميذ بالمدرسة ، وأن يشغل مكانا وسطا بين الصديق الراشد والمربى . مثل هذا الشخص يحمل الطفل على أن يلجأ اليه بطبيعة الحال كلما وجه نفسه يعانى صعوبة فى عمله أو فى حياته العامة . كما ينبغى على سائر أعضاء هيئة التدريس ان يجيلوا على معلم الفصل تلك المشكلات الانسانية التى تقابل جميع المعلمين بالصفوف التى يقومون بالتدريس فيها

ولكى يستطيع معلم الفصل أن يقوم بهذه المهمة الريادية على الوجه الاكمل لابد له أن يكون متصلا بتلاميذه فى سنواتهم الاولى على الاقل ، نصف الاسبوع وبعض الوقت فى كل يوم ، ولهذا لابد أن يكون مسئولا عن تدريس مادتين أو ثلاث مواد رئيسية لهم . كذلك يستحسن أن يخصص حصة فى الاسبوع لمعالجة مشكلات التلاميذ الفردية أثناء قيام الفصل بأكمله باعداد دروسهم تحت اشرافه . ولكى يقيم صلات مثمرة بالآباء فانه يحتاج أيضا الى بعض الوقت ينفقه فى زيارة بيوت الاطفال من حين لآخر أو فى مناقشة سيرهم فى الدراسة مع آبائهم (١)

مثل هذا العمل قد يتطلب تدريبا خاصا ، وهو بلا شك يستلزم صفات شخصية معينة واتجاها نحو حاجات الناشئين يختلف عن الاتجاه المألوف فى المدارس التقليدية . ومع ذلك فان خفض النسبة العالية للرسوب الكامل أو الرسوب الجزئى الذى يرجع لاسباب ذهنية أو اجتماعية أو انفعالية فى المرحلة الثانوية (٢) لا يتحقق الا باكتشاف المبكر لبوادر

---

(١) تقدم هذا النظام فى « الفصول الحديثة » بفرنسا بحذر وبنجاح كبير ولا سيما من حيث خفض نسبة سوء التكيف والرسوب . ولا شك ان نظام معلم او معلمة الفصل معروف فى كثير من البلاد ، ولكنه غالبا ما يكون اسلوبا اداريا أكثر منه اجراء يستهدف تحسين تكيف التلاميذ . ومن النادر أن يكون معلم الفصل مسئولا مسئولية كاملة عن سائر النواحى الانسانية فى فصله ، كما أن من النادر أيضا ان يكون قد تلقى الاعداد اللازم لا بوصفه مدرس مادة ولكن بوصفه مربيا مهمته الاولى ان يساعد المراهقين على التعليم والنمو . وطالما كانت الدرجة الجامعية العالية فى مادة التخصص هى الوسيلة الوحيدة للظفر باحدى وظائف التعليم بالمدارس الاكاديمية ، وطالما ظل الكثيرون من المتخصصين لا يتلقون الا قليلا من الاعداد لمهنة التدريس فان فرص تقدم مثل هذا النظام ستظل أضأل مما ينبغى . وان الحصول على متخصصين فى المواد ايسر بوجه عام من الحصول على مدرسين صالحين

(٢) كشف المسح الذى اجرى على عينة من ١٠٠٫٠٠٠ تلميذ من تلاميذ المدارس الابتدائية بفرنسا عن ٥٧ — ٦٥ ٪ فقط من الاطفال العاديى الذكاء فيما بين سن ١٠ ، ١٣ كانوا أيضا عاديين فى دراستهم ، بينما كان ٣٠ — ٣٧ ٪ منهم يجدون فى الدراسة بعض العسر

الفشل ، والمعالجة الماهرة للصعوبات التي تواجه التلاميذ . ونحن كثيرا ما نغفل عن عنصر الطفولة لدى صغار المراهقين حتى الى سن ١٦ أو أكثر ، وعن مدى حاجتهم الى الفهم والعطف من جانب شخص كبير يعجبون به ويقف منهم على بعد معين نسبيا ، وعن مقدار المساعدة الكبيرة التي يستطيع مدرس الفصل الذي يعرف كلا منهم معرفة موضوعية مجردة عن الهوى أن يقدمها لهم لكي يكون نموهم هينا وسليما . وبعض المعلومات التي قد تكون أحيانا ذات أهمية جوهرية لتمكين هيئة التدريس من فهم المشاكسات والمشكلات التي تظهر أثناء نمو كل ولد وبنت ، هذه المعلومات لن يتسنى لنا التوصل اليها الا اذا كان من بين المعلمين من تكون مهمته معرفة التلميذ خارج المدرسة

بيد ان معلم الفصل مهما كان ممتازا لا يستطيع ان يقوم بعمله دون معاونة زملائه ، كما ان زملاءه لا يستطيعون أن يقصروا عملهم على مادة تخصصهم ويفصلوا أنفسهم عن الجو العام للمدرسة التي يقومون بالتدريس فيها . ومن الناحية المثالية ينبغي أن تؤدي هيئة التدريس عملها كفريق وليس كمجرد حشد كما يحدث كثيرا ، وينبغي أن ترتبط برباط من الاهداف والافكار التربوية المتفق عليها والمقبولة

وتلك جميعا أمور لا يمكن أن تتحقق في الفكر أو تطبق عمليا اذا اعتبر كل فرد في هيئة التدريس ان مسئوليته تنتهي عند تدريس مادته في عزلة عن عمل باقي زملائه . بل ان من الجلي انه يتعين على المعلمين ان يجتمعوا كثيرا ليتفقوا فيما بينهم لا على مجرد المبادىء العامة التي يسير عليها

←

و ٤ ـ ٦ ٪ كانوا فاشلين فيها . انظر : Le niveau intellectuel des enfants : d'âge scolaire, G. Hewyes, H. Piéron, Mme. H. Piéron et A. Sauvy, Paris, Presses universitaires de France, 1950.

ولكن من ناحية اخرى نجد ان زانو (في مقال نشر له بمجلة الطفولة : عدد ٥ سنة ١٩٥٢ بعنوان « تقسيم الطلاب الباريسيين » ص ٤٠٩) يرى أن ٥٠ ٪ من التلاميذ يصلون الى الصف الذي يعد لشهادة البكالوريا (القسم الاول) متخلفين سنة واحدة على الاقل، وكذلك ٥٦ ٪ من تلاميذ قسم الفلسفة . وبالمثل نجد في المدارس الابتدائية ان حوالى ٥٠٪ من الاطفال يقطعون سنوات الدراسة الابتدائية الخمس في ست سنوات

وفي قسم الدراسات الكلاسيكية الايطالية يعيد ٢ر٣٢ ٪ من التلاميذ سنة على الاقل ، وتبلغ هذه النسبة في القسم العلمي ٩ر٣١ ٪ أما في المدرستين الاعدادية والثانوية معا فان ٢ر٥٦ ٪ من التلاميذ يعيدون سنة كاملة او يتخلفون بمادة واحدة على الاقل و ٧ر١٥ ٪ منهم فقط يعتبرون في مستوى جيد (La riforma della scuola. Loc. cit. P. 225-6)

وتحليل الارقام الواردة من هولندا عن جميع أنواع التعليم الثانوي لاعوام ٤٦/١٩٥٠ « اعدها ج.ا.افرلندن بوزارة التربية الهولندية » يبين ان من بين التلاميذ الذين مازالوا بالمدرسة كانت نسب الذين انتقلوا من صف الى صف دون تخلف هي ٦٧٪ بعد عام واحد ، ٤٨٪ بعد عامين ، ٣٥ ٪ بعد ثلاثة اعوام : ٢٥ ٪ بعد اربعة اعوام . اما بعد اربعة اعوام فقد بلغ متوسط النسبة المئوية للتلاميذ المتخلفين عاما او عامين في دراستهم ٣٥ ٪ . والارقام الدقيقة تختلف بطبيعة الحال من مدرسة لاخرى ، وهي تبلغ أقصاها فيما يتعلق بالمعيدين وغير المعيدين في مدارس الجمنيزيم والليسيه

وجدير بالذكر أن ملحق (١) يبين ان ٢٥ ـ ٢٧ ٪ من التلاميذ في احدى الكليات الكلاسيكية بسويسرا فشلوا بصورة ما ، وانه في اعوام ٤٢/١٩٤٥ كانت نسبة الذين استطاعوا ان يواصلوا الدراسة بصورة عادية ٤٧ ٪ فقط

العمل والتى تتحكم فى جو المدرسة ، بل وليتفقوا أيضا على شتى الامور العملية مثل نظام المكافآت والجزاءات التى يعتزمون تطبيقهـــا ، ودرجة اسهام التلاميذ فى وضع القواعد فى المدرسة وتنفيذها ، ومقدار الواجبات المدرسية التى يكلفونهم بها ، وتنظيم جدول الدراسة ، والتنسيق بين المواد المختلفة ، وطريقة مساعدة التلاميذ الجدد على التكيف للبيئة الجديدة

ولعل اهم ذلك جميعا هو التجميع المنظم للمعلومات التى يحصل عليها كل عضو من أعضاء التدريس عن أفراد التلاميذ . فالذى يحدث عادة هو أن حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات معينة ــ وهى عادة مشكلات متعلقة بالنظام ــ وحالات التلاميذ الممتازين ، تناقش عرضـــا فى غرفة المدرسين أثناء الفسح ، أما باقى التلاميذ فنصيبهم الاغفال · والمعلمون يعبرون عن آرائهم ولكنهم نادرا ما يسجلونها

وكثيرا ما يصـــدرون على بعض التلاميذ احكاما غير موضوعية وخاطئة تظل ملازمة لنفر منهم طيلة حياتهم المدرسية على الرغم مما فيها من تحيز واجحاف . وكثيرا ما ينجم عن عدم دراسة كل العوامل بعناية ، سواء فى داخل المدرسة أو خارجها ، أن يتحول الطفـل الذى يعـانى من صعوبة بسيطة سهلة الحل الى مشكلة تستلزم العرض على احدى مراكز الخدمة النفسية أو احدى عيادات توجيه الاطفال (١) . فعدم التكيف للمدرســة وان لم يكن سببا مباشرا دائما للجناح كثيرا ما يكون عاملا مساعدا عليه. وهو بلا شك عرض يستلزم الاستقصاء واتخاذ الاجراءات الوقائية فى أبكر وقت ممكن .

ونظرا للتنظيم الحالى لمعظم المدارس الثانوية ــ ويجب ان نقول أيضـــا انه نظرا للعيوب القائمة فى اعداد المعلمين (ولا سيما المتخصصين فى مواد معينة وكثير منهم لم يتلق اعدادا أكثر من اعدادهم فى مادة التخصص) ــ فان دراسة حالة كل تلميذ دراسة كاملة مفصلة تعتبر أمرا مستحيلا(٢)· وكل ما يمكن عمله هو النظر بصورة مطردة فيما اذا كان تقدم كل تلميـــذ فى دراسته وتكيفه مرضيا أم ان أمره يتطلب مزيدا من البحث وبعض المساعدة

ومثل هذا الامر لا يمكن أن يتحقق بالتشـاور السريع فى نهاية الفصل الدراسى ، أو بالتسجيل الدورى لدرجات التلميذ فى تقرير أســبوعى أو نصف شهرى يرسل الى الآباء . اذ مما لاشك فيه ان هـــــذا التقرير الاسبوعى أو نصف الشهرى يصبح مصدر قلق متكرر لــكثير من التلاميذ، كما أن أسباب فشلهم أو نجاحهم تكون غير واضحة لهم أو لآبائهم ، وكثيرا

---

(١) من بين حالات الرسوب الالف التى تمت دراستها فى مركز كلود برنار للخدمة النفسية التربوية بباريس (دليل المناقشة الذى سبق ذكره) كان ١ر٥٦٪ يعتبرون فى مستوى ذكاء يكفى لاجتياز الدراسة بنجاح

(٢) فى ١٣ مدرسة « أثينية » ببلجيكا كان ذلك ممكنا لان كلا من هذه المدارس كان به مركز للخدمة الطبية النفسية التربوية كجزء من تنظيمه

ما ينقلب ما يقصد به المدرسون ان يكون حافزا على بذل الجهد الى جثام أو يكون مصيره الاهمال وعدم الاكتراث . فمن الضرورى أن تقدر المدرسة فى اتصالاتها بالبيت الاثر الذى تتركه تقاريرها فى نفوس الآباء والاطفال ، وأن تتأكد ــ دون أن تتوانى عن ذكر الحقيقة ــ من انهذه التقارير ستلعب دورا بناء فى نمو الاطفال

وتقتضى الاساليب السليمة للتنظيم أن يناقش المعلمون كل أسبوع حالات عدد صغير من الاطفال ــ خمسة تلاميذ أو ستة على الاكثر ــ مناقشة وافية كجزء من عملهم الروتينى ، وأن ينظموا الامر بحيث تنظر حالة كل تلميذ مرة واحدة على الاقل فى الفصل الدراسى . ويجب بحث حالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات معينة عددا أكبر من المرات ، وأن تدرس حالتهم دراسة خاصة كما تكتب عنهم تقارير خاصة

وفى الحالات العسيرة التى يتعذر فيها الحصول على مساعدة فنية خارجية يجب تمكين أحد المعلمين من عقد صلات وثيقة صدوقة معينة مع أسرة الطفل ، ومن أن يناقش معها طرق المساعدة المتبادلة فيما يعتبر قبل كل شيء عملا مشتركا . والتقارير التى تدون عن هذه المناقشات وتتجمع أثناء حياة الطفل المدرسية لا تزودنا فقط بالوسائل القيمة لمساعدة كل طفل وتوجيهه ، بل تزودنا أيضا بالطريقة الواقعية الفعالة التى تجعل كل عضو فى هيئة التدريس أشد ادراكا للعوامل الحافزة على التقدم التعليمى وتساعده على تنمية الافكار التربوية المشتركة

ولا ريب فى ان فى وسع اعضاء هيئة التدريس أن يصلوا أكثر من غيرهم الى تفاهم مشترك ، وأن يضعوا سياسة تعليمية مشتركة على أساس الدراسة المنظمة للمشكلات العملية عند أفراد الاطفال أكثر من أى أساس آخر

ومن الممكن تحسين الدراسات الفردية للاطفال وكذلك المحاولات التى تبذل لمساعدتهم على النمو والتكيف عن طريق الانتفاع بموازين التقدير المعروفة ولوحات الدراسة التحليلية المبينة فى ملحق ١ ــ أ . ولكن قيمة هذه الوسائل تتوقف على رغبة المعنيين بالامر فى تحسين وتنظيم بصرهم بمشكلات النمو بصورة مستمرة ، وعلى حبهم الصادق للنشء

غير اننا لسوء الحظ نجد فى بعض المدارس عداء كامنا أو لا مبالاة نحو التلاميذ يتمثلان فى طرق التدريس وجو المدرسة ، ويعبران عن نفسهما فى صورة النظام الكابت والاتجاه الجماعى نحو نبذ الذين يفشلون فى مسايرة المعايير التعسفية القائمة . بينما نجد مدارس أخرى تغفل ببساطة عن أن التعليم ليس مجرد مسألة تتوقف على الذكاء والرغبة فى التعلم . وانما هى عملية كلية تسهم فيها شخصية التلميذ كلها

التعب والاجهاد والواجبات المنزلية ووقت الفراغ

ان هذا الترابط بين مختلف نواحى حياة التلميذ ينبغى أن يحملنا على

تدارس طبيعة اليوم المدرسى واتزانه ، ولا سيما من حيث الاجهاد الجسمى والعقلى والانفعالى فى النمو اثناء المراهقة . ففى معظم البلاد يصل طول اليوم المدرسى بما فى ذلك فترات الراحة القصيرة بين الدروس وفسحة الظهر الى سبع ساعات أو أكثر خمسة أيام فى الاسبوع . وبالاضافة الى ذلك فان التلاميذ فى المرحلة الثانوية على الاقل ـ بل وكثيرا ما يكون ذلك ابتداء من سن السادسة أو السابعة ـ يكلفون بواجبات مدرسية منزلية تستغرق منهم من ساعة الى ساعتين فى المساء (١)

ومن ثم يحتمل أن يصل مجموع ساعات العمل الاسبوعى الى ٣٥ و ٤٠ ساعة ، وقد يصل فى بعض المراحل الى ٦٠ ساعة أو أكثر . واذا ماكان التدريس القائيا والمحتوى شكليا ـ كما هو الحال فى كثير من المدارس ـ فان تلميذ الثانية عشرة أو الثالثة عشرة يتعين عليه أن يجلس ساكنا وأن يصغى بانتباه ساعات طويلة (٢) وقليل من المشتغلين بالاعمال العقلية من لديه من الجلد وقوة الارادة ومجال الانتباه ما يمكنه من احتمال نظام من هذا النوع لمدة ثلاثين اسبوعا أو أكثر فى العام

وكون الكثيرين من المراهقين ـ ان لم نقل معظمهم ـ يحتملون ذلك ليس دليلا على أنه أمر حسن أو انه أفضل الامور . ولم يجر حتى الآن بحث جدى لتحديد الطول الأمثل لفترة الدرس والتوازن المناسب بين الدراسة وانواع النشاط الانتاجى والابتكارى فى اليوم المدرسى ، وأفضل الطرق للافادة من الوقت فى اعداد التلاميذ لدروسهم وتعلمهم الفردى ، أو حتى لتحديد حدوث التعب الجسمى والعقلى عند التلاميذ من مختلف الاعمار وتحت ظروف التعليم المختلفة (٣)

غير أن هناك عددا من النقاط المؤكدة بدرجة ما . فالمراهقون فى حاجة الى الراحة والى النشاط سواء بسواء ، وهم كذلك فى حاجة الى وقت

---

(١) بعض المدارس تحرم النوع التقليدى من الواجبات المنزلية حتى سن ١٣ على الاقل وتستبدل به العمل الفردى أو الجماعى الذى يقوم به التلاميذ فى منازلهم وقد قامت بلجيكا بدراسة هذا الموضوع دراسة دقيقة (انظر منشور ٩ اكتوبر ١٩٤٨ الصادر من وزارة التعليم العام بعنوان

«Instructions provisoires concernont la reforme de l'enseignement moyen-Généralités. Document A 4».

ـ ونفس الفكرة هى اساس الاعمال الموجهة فى الصفوف الحديثة بفرنسا ، فهذه الاعمال تشغل ٥ ساعات من الثلاثين ساعة الاسبوعية

(Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement du second degré, 6th ead. Paris, 1952).

(٢) هناك فقط ساعتان اسبوعيا للتربية البدنية ، بالاضافة الى فرص الحركة التى تتاح للتلاميذ فى فترات الراحة بين الدروس وفى فسحة الغذاء

(٣) يجدر بنا ان نذكر هنا مشروع بحث هارفارد ـ فلورنسا الذى يمثل بداية هامة للدراسات الوافية فى ميدان التعب بين تلاميذ المدرسة الابتدائية فى اربع مدارس بمدينة فلورنسا الايطالية ، اثنتان منها من المدارس التى تتبع الطرق التقليدية والاثنتان الاخريان من مدارس « النشاط » . وقد استمرت الدراسة عدة سنوات وكانت تستهدف القاء الضوء على كل من آثار اختلاف التغذية واختلاف طرق التدريس . ويبدو انه لم تجر اية دراسات لمشكلة « الاجهاد فى العمل » فى المدرسة منذ ان قام ا . بينيه وف . هنرى ببحثهما فى التعب العقلى « باريس ـ اخوان شليخر ١٨٩٨ » .

فراغ يقضونه كيفما شاءوا حتى ولو كان ذلك في خمول ، والى فترات من العمل النظامى الجاد أيضا ، فرديا كان أم جماعيا • وأفضل تعلم هو الذى يحدث عندما يكون الميل هو القوة الدافعة اليه ، ولكن على الاطفال أن يتعلموا ان كل شيء ذى قيمة يتطلب فترات طويلة من العمل الشاق والذى كثيرا ما يبدو غير مجز ، وهذا الجهد لا يعوض عنه الا النتائج المأمولة من وراء العمل

ومن الانتقادات المحقة للتعليم الثانوى انه ينزع الى قصر عنايته على الطفل فى المدرسة ولا يحتمل أى تبعة حيال توازن حياته . ولهذا كان الاغفال مصير هذه الحقائق سواء فى داخل المدرسة أو خارجها • وفي حالات كثيرة يتلقى التلميذ دروسا خصوصية فى مادة يكون ضعيفا فيها ، أو يتعلم لغة جديدة أو يحضر دروسا فى الموسيقى او يشترك فى عضوية منظمة معينة أو عدة منظمات. فكل فراغه منظم وموجه ، وقد يكون عليه ـ وهذا ينطبق غالبا على البنات ـ أداء أعمال منزلية أخرى زيادة على ذلك • صحيح أن العطلات تتيح له فترة يستمتع فيها بنعمة الاسترخاء ، ولكن هناك من الاسباب الاجتماعية ما يدعو الى زيادة المحاولات لحمل النشء على الانتظام فى مخيمات العطلات بمختلف انواعها حيث تنظم وتوجه أوقات فراغهم مرة أخرى ، وحيث ينصب التأكيد على النشاط الجماعى بدلا من انصبابه على استغلال مواهب الفرد وتنميتها

وكذلك يقوم عدد قليل من المدارس بدراسة التوازن فى حياة تلاميذها بين التعلم المألوف والنواحي الانتاجية للتعلم وانواع النشاط الابتكارى المختلفة لفظية كانت أم موسيقية أم يدوية أم اجتماعية ، صحيح ان كثيرا من المدارس تخصص فى مناهجها أوقاتا « للفن » والموسيقى والنجارة . ولكن هـذه المناشط تعتبر مجرد حواشى تضحى بها المدرسة قبل سواها عند ازدحام الجدول أو نقص هيئة التدريس أو المال . وهى فى أحسن الاحوال ليست من موضوعات الامتحانات ومن ثم يغلب ان تحتل مكانة ثانوية فى اعتبار المدرسة

وتحليل خطط الدراسة المنشورة وغيرها من البيانات الميسورة التى تبين بالتفصيل الوقت المخصص لمختلف المواد الدراسية فى منهج المدرسة الثانوية يوضح لنا ان الرسم والموسيقى والاشغال اليدوية لا تشغل من الاسبوع الدراسى الذى يبلغ ٣٠ ـ ٣٥ ساعة الا اربع ساعات على الاكثر (منها ساعتان أو ثلاث ساعات قد تكون اختيارية) ـ وغالبا ما يكون الرسم هو المتنفس غير الاكاديمى الوحيد للنشاط الابداعى ، ولكنه مع ذلك يختفى فى نهاية السنة الثالثة أو الرابعة . وان نظرة نلقيها على مناهج الرسم تبين لنا انها بعيدة كل البعد عن الابداع ، وتتكون فى معظم الحالات من دراسة للنبات (ليست دائما دراسة نباتات حية بل مجرد دراسة رسوم أو صور لها) ، وللاشياء البسيطة ، وصور الآثار ، وتمرينات على المنظور وما شابه ذلك

وعلى العكس من ذلك نجد ان « الفصول الحديثة » بفرنسا أكثر تقدما

فى هذه الناحية ، اذ يبلغ عدد الساعات المخصصة للفن فى العامين الاول والثانى بالمدرسة الثانوية ست ساعات ونصف الساعة زيادة على ساعتين أخريين لدراسة البيئة المحلية ، وفى العامين الثالث والرابع قد تزداد هذه الساعات الى عشر ساعات ونصف الساعة عند اختيار مواد معينة ، ولكنها لا تقل بحال عن أربع ساعات ونصف الساعة (١)

غير ان النشاط الابداعى لا يقتصر على الفنون والحرف ، ولكنه يستطيع — بل وينبغى — ان يكون جزءا أساسيا من العلوم الانسانية ، وبخاصة من تعليم اللغة القومية ، كما أن الرياضات والعلوم حتى فى المراحل الاولية ليست مجردة من الامكانيات الابداعية • فكثير من التغيرات الانفعالية التى تحدث فى المراهقة تحفز الناشئين على البناء والخلق كما تحفزهم على الاستقصاء والمعرفة . ونحن كثيرا ما نغفل عن هذه الرغبات التى تجعل من الكدح اللازم لتحقيقها أمرا ذا قيمة

ويبدو ان كثيرا من الطرق التى تتبعها تتضمن ان الكدح أمر طيب فى ذاته وانه ذو قيمة فى تعويض الطفل على النظام اذا لم يكن ثمة سببآخر لتبريره . وبدلا من أن يعمل الكبار على اشباع حاجة المراهقين الى ادراك الفائدة العملية للدراسات — وان لم يكن من الضرورى أن تكون هى الفائدة المباشرة — فانهم بوجه عام يجعلون المراهق الذكى يعتقد ان قدرا كبيرا من المنهج قد تآمر واضعوه على اغراقه فى عمل لا ثمرة له

ومن الحمق أن نوعز بأن النشء فى سن ١٣ أو ١٤ ، بل فى سن ١٦ أو ١٧ يكونون من النضج بحيث يسعون الى التعليم الذى يريدونه تماما ، ويختارون ما سوف يفعلون أو لا يفعلون ، أوحتى يقومون بأداء الاعمال الصعبة بصورة ثابتة (دون تناقض) بسبب النظام الذى يفرضه الكبار عليهم . أن نظام الدراسة — شأنه شأن اى نظام آخر — يفرضه الشخص على نفسه ، ويتحمله لاسباب لها وجاهتها • ومن حق المراهقين أن يعرفوا لماذا يتوقف نجاحهم أو فشلهم على جهودهم الخاصة عندما يغيب القسر الخارجى ، ومن حقهم ايضا أن يتزايد نموهم فى مواقف من هذا النوع

وفى مثل هذه الامور كما فى غيرها لا يستطيع المعلم أو هيئة التدريس أن يعمل وحيدا . فحياة الطفل الدراسية لابد أن ترتبط بحياته فى البيت وبوقت فراغه ، كما لابد أن يكون هناك توازن وتناسق فى ساعات الدراسة وليس هناك قواعد ثابتة تتعلق بالتوازن بين العمل ووقت الفراغ ، بين تقرير المصير والنظام المفروض ، بين اكتساب الحقائق والاساليب والنشاط

Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement de second degré, 6th ed., Paris, Vuibert, 1952. **Piano di studi la scuola media inferiore** Rome, Signorelli, 1949, Ministère de l'instruction Publique (Belgium), **Horaires et Programmes des Troisièmes**, N.d. Svensk Forfattning samling, 1950. No. 60, 13 march 1950. Kungl. Maj: ts. **Kungorlse angaende for rikets allmanna lavoverk** (Timetables for the State Secondary Schools). E. Hylla and W. L. Wirinkle, **Die Schulen in West Europa**, Bad Hauhein Christian, 1953.

الابداعى بين العمل الفردى والعمل الجماعى ، بين الحياة الاجتماعية والحياة الشخصية ، فمثلا فى الاحياء الغنية من الناحية الاقتصادية حيث ينتمى غالبية الاطفال الى أسر مثقفة ، وحيث يتاح للتلاميذ قدر كبير من الحرية وكثير من مجالات الابداع والابتكار ، فى هذه الاحياء يستطيع المراهقون أن يفيدوا من المنهج الذى يهتم بالنواحى الشكلية للتعليم

ولكن عندما لا تستطيع بيوت التلاميذ أن توفر لهم امكانيات العمل الهادىء ، أو المنبهات الثقافية الدسمة ، فهنا قد يكون لزاما على المدرسة أن تتولى بنفسها ــ سواء أثناء ساعات الدراسة أو خارج الصف ــ تقديم برنامج تحفل بالكثير من الوان النشاط الابداعى الحر ــ وعلى اية حال ينبغى الا يكون المنهج المدرسى جامدا ، كما يجب على هيئة التدريس ان تكون على وعى بجميع المؤثرات التى تؤثر فى حياة تلاميذها ، وأن تتخذ من التعاون مع الآباء ومن المناشط خارج المدرسة ومن توفير التسهيلات اللازمة لاعداد التلاميذ لدروسهم تحت الاشراف ، وسيلة لجعل التلاميذ يحصلون على ما يتطلبه النمو الفنى المتنوع

ونحن لا نستطيع ان نحقق تكافؤ الفرص فى التعليم أو نعطى كل طفل حقه فى نمو شخصيته نموا كاملا الا اذا أدركت المدرسة بصورة عملية ، وبخاصة فى المرحلة الثانوية ، ان جانبا من عملها هو أن تستكمل نواحى النقص فى الاسرة والبيئة العامة كلما لزم الامر

ان هذا لا يعنى ان على المعلم ان يتدخل تدخلا غير محدود فى حياة تلاميذه الخاصة ، أو أن يحاول أن يحتل مكان الابوين ، كما انه لا يعنى ان يمنح سلطات استبدادية فى اى ناحية من النواحى اطلاقا ؛ ولكنه يوحى بأن تعليم المراهق عملية كلية ، ويدعو الى النظر اليه على انه كذلك ومن واجب المربى المحترف أن يفهم جميع حاجات تلاميذه ، وأن يظفر بتعاون الاسرة فى هذا العمل المشترك

وليس من المحتمل ان يستطيع المربون أن يتخلصوا من الـ ٣٠ ٪ تقريبا من الجهد المبدد والفشل فى المرحلة الثانوية الا اذا كانوا مدركين وحساسين لشتى العوامل المؤثرة ، وكانوا على استعداد لتنظيم مناهجهم وطرقهم بما يلائم ذلك . كما انه ليس من المحتمل ان يظفروا بتعاون تلاميذهم التلقائى أو يقيموا مع الآباء صلات مثمرة تجعل من اسهام المدرسة فى المجتمع أمرا ذا قيمة الا اذا استهدفوا مثلا أعلى تربويا متماسكا

الامتحانات (١)

ان نظام الامتحانات القائم فى معظم البلاد الاوربية يعتبر من العقبات الاساسية التى تعترض سبيل تطور التعليم فى المرحلة الثانوية حتى

(١) كل ما يلى مبنى الى حد كبير على بحث أعده للمؤتمر ١٠١٠بيل (المملكة المتحدة) عن « الامتحانات الخارجية فى نظام التعليم »

يستطيع مواجهة حاجات أفراد التلاميذ وحاجات المجتمع المتغير . وقد كان للدراسات التى أجرتها اللجنة الدولية لبحث الامتحانات (١) فيما بين عامى ١٩٣٢ و ١٩٣٨ الفضل فى لفت الانظار الى الكثير من عيوب الامتحانات ذاتها من حيث هى وسائل ثابتة لتقدير التحصيل ومقاييس شاملة لنتائج التعليم وطريقة للتنبؤ بالنجاح فى المستقبل حتى فى ميدان التعليم الجامعى الضيق نسبيا

وثمة نقد اشد خطورة هو أن الامتحانات وان كان من المفروض أن تتبع المنهج الا انها تنزع الى تقرير هذا المنهج وتحدد برنامج الدراسة والواجبات المنزلية ونطاق عمل المعلم والتلميذ . وكل مالا يمكن امتحان التلميذ فيه يكون مصيره الاغفال أو الوضع فى مكانة ثانوية . كذلك تغرى الامتحانات المعلم على أن يركز اهتمامه على الحقائق وحفظها على حساب الاهداف العريضة ، كما تغريه بالتالي على تركيز اهتمامه على التلاميذ الممتازين واهمال شأن الذين يكون احتمال نجاحهم اقل منهم

ومنذ قيام هذه اللجنة بعملها اجريت بحوث متعددة تتناول أساليب الامتحان ، كما ادخلت تحسينات كثيرة على موضوعية وثبات أسئلة الامتحانات التى تقوم بوضعها هيئات الامتحان الرسمية فى البلاد الاوربية (٢) . ويتجه البحث الآن الى بيان مدى امكان اعتبار مثل هذه الامتحانات منبئة بالنجاح فى المستقبل (٣) . وقد استطاعت الامتحانات

---

(١) International Examination Inquiry (Carnagie Corporation and Foundation, and Teacher's College, Columbia University): P. Monroe (ed.) **Conference on Examination — III**, New York Yeacher's College, Columbia, 1939; P. Hartog and E.C. Rhodes, **AnExamination of Examinations.** London, Macmillan Co., 1936; P. Hartog, E.C. Rhodes and C. Burt, **The Marks of Examiners,** London, Macmillan and Co., 1936; C.W. Valentine, **The Reliability of Examinations.** London, Univ. of London Press, 1932. M. Sadler, et al., **Essays on Examinations.** London, 1936. See also **The School and Examination System in Finland.** Helsinki, 1939 (cited Chap. VII). The Finland Examinations Inquiry; **The Matriculation Examination in Finland.** Helsinki Sudmalaisen Kir jallisuuden Eeucan Kir japainon Cy. 1940: C.W. Valentine, **Examinations and the Examiner Bermingham,** The Birmingham Printers, 1938.

(٢) e.g. P. Harteg. et al., **The making of English Essays. London,** Univ. of London Press, 1936, P.B. Ballard, **The new Examiner. Univ.,** Of London Press, London, 1923; G.H. Thompson and S. Bailes. «The Reliability of Essay marks' **Forum of Education. 1962:** B.M.D. Cast, «The Efficiency of Different Methods of Marking English Composition» **Brit. J. Ed. Pavch.** vol. IX. ptfl 3, vol. X, pt. 1; R.L. Morrison and P.E. Vernon, «A new Method of Marking English Composition», **Brit. J.** Ed. Psych. vol. XI, pt. 11.

(٣) e.g. E.M. Williams. (The Value of Higher School Certificate Results in Predicting Performance in First-Year University Examinations. **Brit. J. Ed. Psych.** vol. XX. pt. 2, 1950; R. R. Dala (Prognostic Value of The University Entrance Examination.), **Brit. J. Ed. Psych.** vol. XXII, pt. 2, 1952; H. Himmelweit, and Student Selection», **Brit. J. Soc.,** Dec. 1950, Mar. 1951;

الحديثة رغم مالها من عيوب يتعذر تلافى بعضها أن تضع وزنا كبيرا للتقدم التعليمى الحق بدلا من مجرد استرجاع الحقائق (١)

ومع ذلك فقد ظلت الامتحانات لاسباب كثيرة لا تتصل الا قليلا بأساليب الامتحان ، وليس للمدارس أو السلطات التعليمية أو هيئات الامتحان سلطان عليها الى حد ما ــ ذات أثر معوق للتعليم الثانوى

ومعظم المشكلة يرجع الى الخلط فى الاهداف بين الامتحانات كدليل على صلاحية التلميذ لدخول الجامعة أو مواصلة نوع من الدراسات العليا فى الاعداد المهنى ، وبين الشهادة التى تحاول أن تعطينا تقديرا لمدى الفائدة التى جناها التلميذ من الدراسات التى تلقاها لمدة أربع أو خمس سنوات أو أكثر بالتعليم الثانوى . وقد اتجهت الهيئات المختلفة فى كل بلد من البلاد الاوربية منذ منتصف القرن التاسع عشر الى وضع معايير متزايدة الصرامة للتدريب المهنى وللالتحاق بالمهنة بعد التدريب

وأسوأ من ذلك انه نظرا لان كل هيئة من هذه الهيئات تسير فى طريقها على هدى نظريات تربوية ليس لها ضابط من البحث العلمى ، فانها اخذت تحدد مطالبها بدلالة المواد التى درست والمستويات التى بلغها التلاميذ بل والمناهج التى تسير عليها المدرسة (٢) ، وقد ادى ذلك الى نوع من فوضى المطالب المتنافسة المفروضة على المدرسة ، والى موقف يتعرض فيه ذوو القدرة العالية من الطلاب الذين يتقدمون لعدد من امتحانات المسابقة فى مناهج مختلفة لخطر الاجهاد والفشل وتبدد الجهد بصورة خيالية

ان المحاولات التى بذلت لوضع امتحان واحد لدخول الجامعة أو الالتحاق بنوع من التعليم الخاص بالاعداد المهنى المماثل ، وتحديد شهادة ذات صبغة عامة للتلاميذ الذين لن يلتحقوا بالدراسات المتخصصة ، هذه المحاولات أدت الى جعل النوع الذى يعتبر أرقى الاثنين ــ وهوغالبا دخول الجامعة ــ يلقى اقبالا عاما لأغراض تتجاوز حدود صلته بذلك ، كما أدت من ناحية الجامعات والطوائف المهنية الى الاصرار على وجود مراتب للنجاح والتفوق . ومن ثم فان شهادة الجدارة ــ وهى عادة ذات مفهوم أكثر اتساعا من غيرها ــ لا تصبح فقط مؤهلا أدنى (بدلا من أن تكون مؤهلا

Scotish Council for Research in Education, **Prognostic Value of University Entrance Examination in Scotland.** London, Univ, of London Press, 1937; A Van Waeyenberghe. «Ou est la valeur Prédictive d'un teste de connaissance appliqué à l'entreé de l'enseignement moyen ? », **R. belge de Psy ch. et de péd.** P. russels, 1951.

(١) أنظر مثلا التقارير المختلفة لمجلس امتحان المدارس الثانوية (وزارة التربية ــ المملكة المتحدة) منذ عام ١٩٤٦ كان نظام اصلاح امتحان المدرسة الثانوية تحت الدراسة أو موضع التنفيذ فى استراليا وبلجيكا والدانمرك وفنلندا وفرنسا وايطاليا واسبانيا والسويد والمملكة المتحدة ويوجوسلافيا

(٢) فمثلا وجدت وزارة التربية (المملكة المتحدة) أن من الضرورى نشر تفاصيل شروط القبول فى المهن الفنية المختلفة :

Professional Bodies Requirements in Terms of the General Certificate of Education, HMSO, 1950.

مختلفا) من غيرها من الشهادات ، وانما نجد أيضا ان عنصر التنافس فى الامتحان يحظى بتأكيد خطير بالغ الضرر فى بعض الاحيان

وعلى الرغم من تعرض الامتحانات لهذه الانتقادات الخطيرة ولغيرها فان الرأى العام التربوى يرى ان الامتحانات التى يؤديها التلميذ فى نهاية الدراسة نافعة له وللمعلمين وللمجتمع بأسره . فهى غاية محددة وحافز على بذل الجهد ودليل على التحصيل . واذا نحن أحسنا بناءها ، وعهدنا بها الى هيئة خارجية غير هيئة المدرسة ، فانها ستكون من الموضوعية وعدم التحيز بحيث نستطيع أن نوصى كل من يعنيهم الامر باستخدامها ، وبحيث يصبح فى وسعها أن تعين المدارس على مقارنة جهودها فى نواحى معينة على الاقل

ومن المحتمل الا تستطيع التجارة والصناعة أن تستغنى عن الشهادات المعترف بها والتى تمنحها هيئات مسئولة كالجامعات . ولكن قيمة هذه الاختبارات بوصفها المعيار الوحيد لدخول الجامعات ولدراسات الاعداد المهنى ليست واضحة تماما ، اذ لابد فى هذا المضمار من نوع من التقدير الداخلى تقوم به المدارس ولا تراعى فيه المعرفة فقط وانما تراعى أيضا صفات الدأب على العمل وسمات الشخصية والخلق وغيرها من النواحى المستترة للاستعدادات المهنية . ويبدو ان مثل هذا التقويم الذى تشترك فيه مع المدارس الجامعات وغيرها من الهيئات المهنية المعنية يتيح للمدارس قدرا أكبر من الحرية كما يؤدى الى اختيار افضل . وهذه الفكرة هى أساس الـ abitur الداخلى فى المانيا والـ maturité فى سويسرا (١)

غير ان الامتحانات النهائية وامتحانات القبول بالجامعة ما زالت فى حاجة الى استكمال نواح مرغوبة . فكثير من البلاد حاولت منذ الحرب ان تضفى

---

(١) وكذلك بطبيعة الحال التقديرات التى تضعها المدارس للثمانى سنوات الدراسية فى امريكا . والقصد من وراء ذلك هو أن الحكم على اللياقة لدخول الجامعة ينبغى أن يقوم على العمل المدرسى أثناء السنة السابقة على دخول الجامعة ، وعلى سلسلة من الامتحانات التى تعقد فى أوقات مختلفة أثناء العام الدراسى ، وكذلك على الامتحان النهائى نفسه الذى يعقد فى نهاية العام، وهذا الامتحان الذى يكون بعضه شفهيا امتحان داخلى . وهذا النظام له مزايا عديدة على الامتحان الخارجى الوحيد الذى يجرى عند اتمام الدراسة وهو وحده يحدد دخول الجامعة ، ولكنه مع ذلك أبعد ما يكون عن الكمال ، ومن المحتمل انه لا يراعى بدرجة كافية التغييرات التى تطرأ على الخلق والميول والنظرة الى الحياة ، وكلها تغيرات تحدث فى المراهقة المتوسطة أو المتأخرة

والتجارب التى أجريت حديثا على اختيار الطلاب لكليات طب الاسنان والتدريس وغيرها من كليات الجامعة باستخدام طرق تتضمن اختبارات مقننة للتفكير والذكاء واختبارات الميول والمقابلات الشخصية المنظمة وتقديرات المدرسين وغير ذلك ، هذه التجارب أسفرت عن نتائج مشجعة . ونظرا لان دخول الجامعة يعتبر فى الحقيقة توجيها مهنيا لذلك القطاع من المجتمع الذى يضم أقدر الافراد وأشدهم تأثيرا فى النهاية ، فان من المفيد حقا تشجيع التجارب الجريئة فى السنوات التالية . انظر

G.E.R. Burrougha, «The Selection of Students for Teaching», Ph. D. Thesis, 1951, Univ. of Birmingham Library ; H. Himmelweit, «Student Selection», **Br. J. of Soc.** Dec. 1950-march 1951 !; E.A. Peel and B.G.R. Moore, «Selection for Dentistry», **Occupational Psychology**, 1951, and **Conference of British** Universities on Student Selection, 1952».

قدرا كبيرا من المرونة على شروط القبول بالمدارس وبالتالى تتيح مزيدا من الحرية فى اختيار مواد الدراسة والمناهج والمجموعات الاختيارية للمواد وقد تخلصت معظم البلاد تقريبا من اولوية او أهميـة مجموعة اللغـات والرياضيات القديمة

ففى فرنسا مثلا قدم اقتراح للاصلاح يسمح بالحصول على شهادة « البكالوريا » فى العلوم الانسانية والاقتصادية وفى العلوم الحديثة جنبا الى جنب مع البكالوريا فى المجموعات المختلفة القديمة . كما ان المملكة المتحدة نبذت فكرة مجموعات المواد الاجبارية التى كانت تدرس معا وفى نفس الوقت واستبدلتها بشهادة اتمام الدراسة العامة التى تبين بالتفصيل المواد التى ينجح فيها التلاميذ فى المستوى العادى أو المتقدم . وهناك اتجاه متزايد نحو السماح للمدارس بأن تقدم مناهج تختارها بنفسها كما يحدث فعلا فى بلجيكا وايطاليا والمملكة المتحدة

ومع ذلك يتبقى أمامنا تربية الرأى العام سواء في داخل مهنة التدريس أو خارجها حتى نتخلص من عناصر المنافسة الضارة فى الامتحانات ، وحتى ينصب التأكد الكافى فى التقدير الاخير لتقدم التلميذ المدرسى على سائر النواحى الهامة للتعليم والشخصية ، تلك النواحى التى لا يكاد الممتحن يتعرض لها . ومهما كان الامتحان تقدميا ومفهومه سليما فانه سيظل ذا تأثير سيء على التعليم وضارا بالصحة النفسية للتلاميذ طالما كان نجاح الطفل أو رسوبه فى الاختبار الحرج يعتبر اهم الحقائق فى حياة الطفل . وكل القلق الذى يعانيه الآباء والمعلمون ينعكس على الاطفال . كما ان البنين والبنات فيما بين سن ١٥ و ١٧ أو ١٨ لايكونون مهيئين من الناحية النفسية لاحتمال قلق الكبار أو للنظر الى أنفسهم نظرة موضوعية . واذا استطعنا ان نجعل الراى العام ينظر الى الامتحانات كوسيلة لمزيد من التوجيه ، وكصورة من صور التقويم وليس كسباق موانع ، واذا بذلنا كل جهدنا لوضع هذا التقويم فى اطار يراعى سائر نواحى النمو الاخرى ؛ فعندئذ نستطيع الاحتفاظ بفائدة الامتحانات دون نتائجها الضارة التى كانت سببا فى تلك الهجمات التى وجهت الى نظام الامتحان نفسه طيلة العشرين سنة الاخيرة

التنافس

ان جذور الصعوبات التى تعزى الي الامتحانات الخارجية تمتد الى صميم نظام التعليم بأسره ، فمنذ اللحظة التى يلج الطفل فيها المدرسة الثانوية يجد نفسه فى اغلب الاحوال وسط نظام فردى وتنافسى بدرجة كبيرة ، نظام تتحكم فيه الدرجات والمواد ومركز التلميذ فى الصف ونتائج الامتحانات الدورية التى تجرى داخل المدرسة . والمدرسة لا تقوم تحصيله بدلالة الجهود التى بذلها أو بقصد تعريفه بالمواطن التى تحتاج الى تحسين وطريقة تحسينها ، وانما تقومه بدلالة مقارنته بزملائه

وفضلا عن ذلك فان الدرجات التى يحصل عليها عرضة لان تكون متأثرة بانطباعات المعلم وغير ثابتة ــ مهما كان المعلم حى الضمير ــ وكثيرا ماتكون غير ذات معنى حتى لاغراض الموازنة (١) . ومثل هذا النظام لابد ان يؤكد اتجاهات الاثرة ويؤدى الى الغش وبخاصة عندما يسرف الآباء والمعلمون فى الاهتمام بالنجاح الذى يقاس بالدرجات وفى كل فصل يسير على هــذا النظام التنافسى نجد اربعة تلاميذ أو خمسة فى المقدمة ، أما الباقون فانهم يحسون أنهم لا يستطيعون التفوق على أولئك المتــازين ومن ثم يقنعون ببــذل مجهود متوسط أو تثبط همتهم . فاذا كان قلق الآباء أو زهوهم يجعلهم دائمى التوعد أو التذمر بسبب الدرجــات الضــعيفة أو يجعلهم يتخذون الدرجات أساسا للاثابة أو العقاب فى البيت ، فان ذلك قد يؤدى الى نتائج خطــيرة بالنسبة للمراهق لا من حيث اتجاهاته نحو المدرســة فحسب بل من حيث نمو فكرته عن نفسه كشخص أيضا . ان أعظم حافز على بذل الجهد هو النجاح ، ونظم التنــافس فى المدارس لا تمنح النجاح المطلق الا لنفر قليل من المتازين ، وتنكره على الـكثيرين اللهم فى حالات نادرة تمليها النزوات العابرة

كما ان نظام الدرجات قد يفشل فى تأكيد العناصر الصحيحة فى تقدم التلميذ . فالمراهقون ليس لديهم الا قليل من المعايير التى يقيسون بهــا أنفسهم وتقــدمهم فيما عدا رأى معلميهم . ومعظم التلاميــذ يحاولون فى الظروف العادية أن يفعلوا ما يعتقدون ان معلمهم يتوقع منهم فعله . فاذا كان استرجاع الحقائق والتواريخ فى اختبار التاريخ مثلا ينال درجات عالية

---

(١) من المفيد للمعلم أن يستعين بأحد الكتب البسيطة في الاحصاء (مثل كتاب
A. Garrett, Statistics in Psychology and Education, London Longmans: Greens & Co., 1942.
فى حساب المتوسط والتشتت للدرجات التى يحصل عليها التلاميذ منه ومن زملائه . ويلاحظ أن هناك : (أ) تذبذبا كبيرا فى المتوسط بالنسبة لمختلف المواد و(ب) اختلافا ملحوظا فى مدى الدرجات وفى منحنيات توزيعها . واذا تعمق أكثر من ذلك وفحص كيفية مســاهمة المجموعات المختلفة من الدرجات فى الدرجة النهائية وتحديدها لمركز التلميذ فى الفصل فسيجد أنه كلمــا زاد تشتت مجموعة الدرجات زاد تأثيرها على الترتيب النهائى القائم على التجميع وسنجد انه عنــدما « يوجه » التلاميذ الى الصفوف المختلفة على أساس مجموع الدرجات فى امتحان نهاية الفصل الدراسى (كما يحدث كثيرا) فان مواد معينة ــ مثل الرياضيات أو الدراســات التى تتشتت فيها الدرجات الى حد كبير ــ يكون لها تأثير شامل وتحتل مكانة لا تبررها أهميتها الفعلية . ومعظم الصعوبة يرجع الى المفهوم الخاطىء للقياس فى التربية . فهناك اتجاه الى الاعتقاد بأن ٦ درجات من ١٠ تعنى شيئا ذا قيمة مطلقة وانها تعنى دائما نفس الشىء ، وينسى الذين يعتقدون ذلك انه بينما يمكن تعريف السنتيمتر أو البوصة تعريفا دقيقا بدلالة معيار ثابت عام ، الا أن درجة فى الرياضيات أو التاريخ أو الرسم أو الانشاء انما تحدد على أساس حكم وقتى عما هو جيد أو متوسط أو ضعيف . وجعل المقاييس التعليمية على درجة من الموضــوعية يستلزم (أ) التأكد من ثبات الاختبار أى من أنه يعطى دائما نفس النتائج كلما طبق بطريقة مماثلة (ب) أن تكون نتائجه متدرجة بدلالة مجموعة قابلة للتحديد ، كعينة من الاطفال فى سن معينة وفى ظروف محددة وهذان الشرطان لا يتوفران ولو بصورة تقريبية فى الظروف العادية بالفصل انظر أيضا ملحق (١ ــ أ) وأنظر

O. Decroly and R. Buyse, **Introduction à la pédagogie quantitive.** Brussels: Lamartin, 1952, G. Mialarelt, **L'educateur et la méthode des tests.** Paris, Ed. du Scarabeé, 1953.

نان التلميذ سوف يركز اهتمامه على الحقائق والتواريخ

واذا كانت دقة قواعد اللغة والهجاء وعلامات الترقيم وحدها هى التى تظفر بالدرجات العالية فان التلاميذ سوف يهملون النواحى الاخرى للغة القومية فنظام الدرجات القائم على المنافسة يعمل على تشجيع الاطراد وصب التأكيد على العناصر الشكلية على حساب أنواع التفوق الكيفى الاكثر خفاء ، وعلى حساب التنوع الاصيل فى معالجة التلاميذ لمختلف الامور

ويتذرع انصار الدرجات بطبيعة الحال بأنها تعطى التلميذ والمعلم على حد سواء مقياسا للتقدم وتعتبر حافزا على بذل الجهد . صحيح ان التقويم الدورى للتحصيل منبه وضرورى ، شأنه فى ذلك شأن النظرة التى يلقيها السباح من فوق كتفه ليشجع نفسه بالمسافة التى قطعها . ولكن هذه الاهداف يمكن أن يشملها نظام يضع تقديرات وموازنات مختلفة لكل من الجهد والتحصيل ، ولا يوازن التلاميذ بعضهم ببعض ، وانما يوازن بين المستوى الحالى لكل تلميذ ومستوياته السابقة

ومن الجلى ان هذا النظام يتضمن معلومات أكثر تفصيلا عن كل تلميذ. كما يتضمن قدرا من البصر بالجهود التى يبذلها أكثر مما يتطلبه نظام الدرجات التنافسى التعسفى . فهو يتضمن مثلا محاولة يبذلها المعلم من حين لآخر لاعادة النظر مع كل تلميذ فى نقط الاجادة والضعف فى دراسته لمادة معينة ، وجعله يرى المواطن التى يمكن أن يتجه اليها التحسين ، وتلك التى تتطلب منه بذل المزيد من الجهد . كما يتضمن طريقة مختلفة لاعداد التقرير الذى يقدم للابوين عن تقدم التلميذ ، وحملهم على التجاوز عن عنصر الدقة الزائفة فى التقديرات الرقمية وهو لايستلزم نبذ المعايير الخارجية من حيث هى مستويات ينبغى العمل على الوصول اليها

واذا نحن أحسنا استخدامه واستهدفنا منه تشجيع التلميذ على التنافس مع نفسه فانه يستطيع أن يبين للتلميذ مدى تقدمه نحو هذه المستويات ، ويدعم ثقته بنفسه فى كل خطوة يخطوها ، ويساعده على أن يرى بوضوح العلاقة بين القدرة والجهد والنجاح . وتشبيه ذلك بالرياضة يصلح هنا ، فكل من الولد أو البنت يستطيع أن يتبين مدى تقدمه فى القفز أو الجرى ، وأن يوازن ما يحرزه من نتائج فى يومه بما أحرزه فى أمسه ، كما يستطيع اذا ما كان الهدف واضحا أن يحقق قدرا من التحسن بموالاة بذل الجهد فى التدريب . ومن النادر أن يكون النجاح ثمرة جهود آباء أو معلمين ذوى انفعالات عنيفة ، وكل منا يعلم ان الفروق المادية بين التلاميذ لابد أن تؤدى الى فروق فى التحصيل

النظام

ان هذه الموازنة الذاتية بدلالة الجهد والاداء السابق لا يحتمل نجاحها فى مدرسة تكون السلطة فيها مفروضة من الكبار وتعسفية فى كثير أو

قليل ، وذلك لانها ترتبط بالجو العام الذى يتعلم فيه المراهقون ، وتتوقف فعاليتها لا على المدرسة وحدها ، بل وعلى تعاون البيت أيضا . ان البنين والبنات فيما بين ١١ أو ١٢ و ١٦ أو ١٧ يظهر عليهم من حين لآخر ميل الى المشاغبة والعناد والعدوان والتقلب . وليس هذا مظهرا من مظاهر النمو السوى فحسب بل انه أيضا قد يكون ضروريا لتلك العملية المعقدة ، عملية بناء الذات المستقلة

ولا شك ان من السهل قمع هذا التاكيد للذات وتقييده عن طريق الكبت الصارم . ومن المحتمل الا يؤدى هذا الكبت الى ضرر كبير اذا خلا من عنصر العداء والسادية ، ولكنه من ناحية اخرى لا يكون بناء ، فهو لا يساعد على نمو النظام النابع من الداخل أو ضبط النفس ، كما انه نتيجة لكبت ما يبذله الناشىء من محاولات تفتقر الى الصقل لتأكيد ذاته يعوق نمو استقلال الفكر والروح . هذا فضلا عن ان عجزه عن اتاحة الفرصة لتحمل المسئولية بالتدريج يشجع على توجيه الفرد نحو فعل الاشياء التى يضطره الفير الى فعلها ، والتقاعس عن العمل عندما تضعف الرقابة . ومن اليسير فى مثل هذا الجو ان نرى كيف يتحول التمرد على السلطة الى تمرد عام على كل امر تطلبه السلطة خيرا كان أم شرا

ومن ناحية اخرى نجد ان الحرية المسرفة يمكن ان تكون عبئا ثقيلا على الشخصية التى لم تكتمل نضجا . فالمراهقون يدركون فى سهولة أن من الامور ما لابد ان يحملوا على فعله مؤقتا على الاقل ، وان خلو حياتهم من الاوامر الحازمة قد يؤدى بهم الى القلق ، ويحملهم على لوم الكبار على عدم حزمهم . أما اذا استرشدت هيئة التدريس بالمدرسة فى عملها بكل من احترام شخصيات التلاميذ النامية وبالحاجة الى نقل المسئوليات بالتدريج الى المراهقين ، مبتدئة بمسئولياتهم نحو عملهم ومسلكهم ثم بمسئولياتهم عن سلوك من يصغرونهم سنا ، فعندئذ تستطيع المدرسة أن تغرس النظام الصادق والاتجاهات الاجتماعية الاصيلة فى نفس كل تلميذ

ويتوقف مدى تحقق ذلك عمليا على خبرات التلاميذ المدرسية الماضية ، وعلى ما تكون لديهم من اتجاهات حيال السلطة اثناء مرحلة الدراسة الابتدائية وعلى جو البيوت التى جاءوا منها . ففى نطاق هذه الحدود تستطيع هيئة التدريس ان تحدد أقل عدد من القواعد التى يمكن أن تفرضها السلطة من أجل صالح المجتمع المدرسى بأسره ، وستجد أن هذا العدد اقل مما تظن عادة ، بل وستجد انه يسهل شرحه للتلاميذ كما يسهل على التلاميذ أن يتقبلوه . واذا تجاوزنا نطاق هذه القواعد القليلة فسنجد أمامنا مايمكن أن نطلق عليه بحق اسم العلاقات الانسانية ــ كمراعاة مشاعر الفير ، والدماثة والامانة والمروءة ــ وكذلك النظام الشخصى . وفى الامكان حث التلاميذ على التزام القانون الذى اسهموا فى وضعه ، وذلك عن طريق المناقشة والمحاولة والخطأ والاتفاق المشترك بين المعلمين والتلاميذ سواء فى مجلس الصف أو مجلس المدرسة أو بأى صورة أخرى غير رسمية

هذا النوع من نظام الحكم بالاشتراك فيه هو الصورة الصادقة للديمقراطية . وهو انقلاب ثورى فى العلاقات بين الكبار والاطفال من حيث أن الكبار أنفسهم يخضعون للقواعد التى يقبلها الجميع ؛ ومن حيث أن الاطفال ملزمون بأن يفكروا وبأن يتحملوا مسئوليات متزايدة . وفى نفس الوقت يكون للخبرة الممتازة والحكم الممتاز وزن مناسب . ودرجة الصعوبة ان هذا النوع من النظام ان كونه تجريبى وتدريجى وليس جامدا او مفروضا من الخارج يجعله لا يتطلب من المعلم مجرد البصر الحقيقى بالنمو النفسى للتلاميذ والحكم الدقيق عليه ، وانما يتطلب منه أيضا الصبر على الفجاجة ، والشعور بالامن الذى يستطيع أن يساعد التلميذ فى اكتسابه عن طريق الخبرة

ونفس هذه المبادىء تنطبق بالضرورة ، ولو بصورة اكثر خفاء ، على تربية صغار الاطفال . فالكائن البشرى النامى لايتعلم عن طريق القواعد التى يفرضها عليه الغير ، وانما يتعلم عن طريق النجاح والفشل . ومهمة الراشد الخبير ان يساعد من يتولى امرهم على أن يتقدموا حتى حافة الخطر ولا يتدخل الا ليحول دون وقوعهم فى كارثة

والنظام فى المراهقة قد يكون مفرطا فى الوقاية فلا يتيح الفرصة للتجريب وتجنب كل المخاطر . كما انه قد يكون مفرطا فى الحرية لدرجة انه لايزود الفرد بأية حماية من الاخطار الحقيقية التى لم يتهيأ الناشئون لمواجهتها . ومرجع هذه الصعوبة هو انه بينما تكون معظم الاخطار التى يتعرض لها الاطفال مادية ومن ثم يسهل على الكبار تقديرها ، الا انه فيما يتعلق بعالم المراهقين فان الكبار يحكمون عليه بدلالة ما يعتمل فى نفوسهم من مخاوف وقلق وصراع

العقاب البدنى

مما لاشك فيه انه ليس ثمة مكان للعقاب البدنى فى أى نظام للتأديب يقوم على العناية بالنجاح وعلى الاحترام والتفاهم المتبادلين بين المعلمين والتلاميذ، وعلى تهذيب النفس بالتدريج . ومع ذلك فلابد من كلمة نقولها فى هذا الصدد بسبب الآراء التى يعتنقها الكثيرون من الذين يمارسون مهنة التدريس (١) . من المحتمل ان استخدام العقاب البدنى مع معظم الاطفال الاسوياء وصغار المراهقين عند الضرورة القصوى فقط وبروح انسانية ليس له من الآثار النفسية السيئة المباشرة الا القليل ، بل يبدو أنه فى كثير من الاحيان يحقق الغرض منه ويكون رادعا سريعا مأمون العاقبة لخرق النظام كما أن الكثيرين من الاطفال يؤثرون احتمال فترة من الالم على حرمانهم من الهواء الطلق واللعب بضع ساعات . فتأثير أى نوع من أنواع العقاب

(١) M.E. Highfield and A. Pinsent. A Survey of Rewards and Punishment in Schools National Foundation for Educational Research. London. Newnes, & Co. Ltd. 1952.

البدنى يتوقف على طبيعة العلاقة بين الاطفال والكبار أكثر مما يتوقف على نوع العقاب المستخدم . كما أن كثيرا من الضرر الدائم قد يلحق بالطفل نتيجة لروح العداء التى تكمن وراء السخرية أكثر مما يلحق به نتيجة لضرب معلمه أو أبيه الذى لايرتاب فى محبته له

غير ان هناك حالات معينة ولا سيما بين المراهقين يكون للعقاب البدنى فيها اثر سيىء لانه قد يثير مشاعر السادية ـ المازوكية سواء فى ضحاياه او مشاهديه . فعندما يكون المعلم الذى يوقع العقاب البدنى عصابيا فان هذا العقاب قد يتخذ صورة الوحشية الحقيقية . ومن المؤكد ان الخوف المنبعث عن هذا العقاب ، ومشهد عدوان الكبار السافر ، والمتعة التى يحسها التلاميذ ويمتزج فيها السرور بالرعب ، كل ذلك يثير لدى بعضهم على الاقل خيالات مازوكية من نوع شاذ بالغ الخطر . ومما هو جدير بالتأكيد ان الحياة الانفعالية للفرد النامى فى مرحلة البلوغ تكون فى حالة اتزان مقلقل ، وان العلاقة الدقيقة بين مشاعر العدوان والمشاعر الجنسية يسهل ان يصيبها الاضطراب بصورة دائمة

وقد يكون تأثر النرجسية (عشق الذات) لدى المراهقة بالعقاب البدنى اشد واعمق من تأثرها لدى المراهق ، كما ان نمو الجنسين يضار ضررا بليغا بالالم الذى يوقعه بهم فرد من الجنس الآخر . وفضلا عن ذلك فان فحص سجلات أية مدرسة تستخدم العقاب البدنى يبين ان هناك عددا قليلا من الاطفال هم دائما ضحايا هذا العقاب ، وانهم فيما يبدو يعتادون عليه بل ويشتقون نوعا معينا من الاشباع من اعجاب زملائهم . وكثيرا ما تكشف الدراسة الدقيقة لهؤلاء الاطفال نوعا من سوء التكيف فى حياتهم المنزلية أو المدرسية يبرر مساعدتهم على حل مشكلاتهم أكثر مما يبرر توقيع عقاب مستمر غير مثمر عليهم

ونلاحظ ان تناقص العقاب البدنى سواء فى البيت أو المدرسة فى السنوات الاخيرة صاحبه تناقص فى العراك والشجار بين الاطفال والمراهقين . ومما هو جدير بالذكر أيضا أن نظام التعليم فى عهد هتلر دفع المدارس والكليات والجامعات الى اتخاذ خطوات مقصودة لاعادة استخدام سائر أنواع العنف كوسيلة لتنمية روح العدوان (١) . ومن ثم فان المناداة بعدم استخدام العقاب البدنى فى البيت او فى المدرسة لا تقوم على انه قد ينزل الضرر بقلة من الاطفال أو المراهقين أو الكبار الذين يعانون من نقص فى الاتزان بدرجة ما ، وان كان هذا فى حد ذاته ذا خطر على الفرد والمجتمع ، ولكنها تقوم على انها تشجع العدوان الغشوم وتحبذ قيام نوع من العلاقات بين البشر هى أبعد ما تكون عن الاحترام . وكون بعض الاطفال قد اعتادوا على ضرب آبائهم لهم ليس دليلا على ان المدرسة ينبغى ان تتخذ من القوة المادية وسيلة للجزاء

(١) انظر : G.A. Siemer, Education for Death. London, Oxford Univ. Press, 1941.

والنظــام فى الاسرة يختلف من حيث الآثار النفسيــة عن النظــام فى المدرسة . والعلاقة بين الطفل وأبويه هى عادة أكثر اصـــطباغا باللون الانفعالى من العلاقة بين التلميذ ومعلميه . واذا كان نمو الطفل ســويا فانها تزداد رسوخا ، وفى نطاقها يدور نوع من التفاعل الدينامى المركز بين عناصر المحبة والرضا والعدوان . اما العلاقة بين التلميذ والمعلم فتظــل غالبا غير شخصية حتى يوقع المعلم بالتلميذ عقابا ، وهنا لا يكون المعلم فى موقف الراشد الذى يتقبل الطفل ويحبه كما تفعل الام او الاب ، ومن ثم يحتمل أن ينظر اليه الطفل على انه مجرد شخص معتد بغيض أو ظــالم دخيل . وأى موقف يتعرض فيه الاطفــال لخبرة العقــاب البدنى المفرط تزيد من عسر نشر نظام بناء فى المدرسة كما انه يزيد أيضا من ضرورة هذا النظام ، ويجعل لزاما على هيئــة المدرسة التزاما ان تحمــل الآباء على التفاهم والتعاون (١)

ويجدر بنا أن نلاحظ ان العقاب البدنى ليس الا حالة خاصة من العقاب بوجه عام . وينبغى من الناحية المثالية ان تكون التربية البناءة فى البيت والمدرسة قادرة على التخلص تماما من العقوبات جميعا فيما عدا العقوبات التى يرى فيها المخالف نتائج مباشرة ولازمة للاعمــال الخاطئة ، والتى تتجرد من كل عنصر من عناصر الانتقام او التعسف من ناحيــة الكبار . ولــكن يندر تنمية مثل هذا النظام الــكامل حتى فى المدرسة التى تتمتع بفهم المجتمع لها فهما كاملا . ولا بد لنا من الاعتراف بأن الجزاءات التى تطبق فى عالم الــكبار تحفل بعناصر قوية من التعســف والهوى الشخصى

ومن ناحية أخرى فان الـكثير من العقوبات فى الفصل انما توقع لحفظ مهابة المعلم الثائر أكثر مما توقع لاى سبب آخر ، أو انها توجد كنوع من التهديد يستخدم لحمل التلاميــذ على الطاعة التى يمكن أن تتحقق بصورة تلقائية اذا أثرنا اهتمامات التلاميذ بمهارة . ان الاطفال ، وأكثر منهم المراهقين ، سريعو الملاحظة والاستياء من عناصر العداء والظلم التى قد يتميز بها نوع التأديب السائد بينهم ، وهم يستغلون اختلاف المعايير لصالحهم ، ويواجهون مجرد الـكبت بألوان متعددة من حيــل الخــداع والتمرد المستتر ، وبنوع بدائى من التكتل ضد الــكبار

فلــكى تــكون التربيــة بنــاءة لابد من أن تصب التــأكيد على الامور الايجابية ، وعلى النجاح ، وعلى قيمة المحاولات الامينة ، وعلى بذل الجهود للاسهام فى صالح الآخرين

كما ينبغى عليها أن تبين طرق السلوك الحميد دون أن تلجأ الى الوعظ . كما انه لابد من الاقتصاد فى استخدام العقاب ، على أن يكون ذلك بعدالة تامة ، وأن تصحبه دائما محاولة لاقناع المخالف بأن العقاب نتيجة لازمة

---

(١) البلاد التى تحرم العقاب البدنى فى مدارسها لم تصادف متاعب ملحوظة متعلقة بالنظام نتيجة لذلك (ومن هذه البلاد مثلا بلجيكا وفرنسا ومقاطعة جنيف بسويسرا)

لما فعل . كذلك ينبغى أن تشتق الجزاءات قوتها من الرأى العام وليس من السلطة الشخصية للمعلم

ونوع التاديب الذى تستخدمه المدرسة يؤثر فى اتجاهات المراهق نحو نفسه ونحو غيره ونحو المجتمع الذى يعيش فيه ، ويرجع ذلك الى تاثيره فى افراد التلاميذ وما يتضمنه بصورة ضمنية من القيم الانسانية والعلاقات الانسانية . ولهذا فبينما قد يقال ان محتوى المنهج يسهم فى فهم المراهق للعالم الذى هو مقبل عليه فان اطار حياته اليومية وعلاقاته الشخصية باقرانه وبمن يكبرونه ومن يصغرونه سنا يشكل ويصبغ بلونه شعوره بذاته ٠ وهذان الامران لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض ٠ وعلى عاتق هيئة المدرسة تقع مسئولية تماسكها وتكاملها عن طريق القدوة وعن طريق المحاولات المقصودة التى تبذل لبيان علاقة الدراسات بالحياة

التربية الجنسية

وتتجلى ضرورة ذلك بصورة اشد فى ميدان النمو الجنسى . فالاولاد والبنات عليهم أثناء المراهقة أن يتنقلوا من دور الجنسية المثلية (١) المركزية الذات بدرجة ما الى طور الجنسية الغيرية الكاملة النمو الذى يستطيعون فيه الحب والزواج ٠ وأمور الجنس فى المجتمع الحديث تخضع لقدر من التنظيم الشديد أكبر مما يحظى به العدوان ، كما تحاط بعدد لا حصر له من الوان التحريم التى يعتبر الكثير منها ضارا . وفضلا عن ذلك تتضافر العوامل الاجتماعية والاقتصادية بصورة متزايدة على تسويف الزواج فى الوقت الذى تتضافر فيه المجلات البراقة والملصقات والسينما وغيرها من المؤثرات الكثيرة غير المفيدة على تحريك اشتهاءات المراهق الجنسية

ان التربية الجنسية تبدأ منذ الطفولة المبكرة ، وعلى أساس تفسير العلاقات بين الام والاب ، وبين الطفل وابويه واخوته واخواته ، يبنى الطفل اتجاهاته الاساسية التى يتوقف عليها تكيفه فى المستقبل. كما ان اتجاهات أمه وابيه الصريحة والمستترة نحو الجسم والوظائف الجسمية ، وطريقة اجابة اسئلته البريئة عن الولادة ، ودور كل من الاب والام فى الحمل وما شابه ذلك ، وما يبنيه على الملاحظات العابرة التى تصل الى سمعه — كل ذلك يؤثر فى تلوين تفكيره واحلامه فى المراهقة عندما تعمل الطاقة المتزايدة للدافع الجنسى والتغيرات الجسمية المصاحبة للمراهقة على توجيه انتباهه الى ما يعتبر بوجه عام قوة من الزم وأشد القوى الدافعة البشرية

ويحسن من الناحية المثالية ان تكتسب الحقائق العضوية عن الجنس ببطء عن طريق الاجابات الحرة الصريحة لاسئلة الاطفال العادية ، وان تستكمل هذه الاجابات بالخبرة بالاشياء الحية وبالدراسة المنظمة للجهاز التناسلى أثناء دروس العلوم العامة وعلم الحياة . بهذه الطريقة يستطيع

(١) يطلق عليها Thouless اسم Proto-sexuality انظر
General and Social Psychology, Univ. Tutorial Press, 1937, p. 171.

الطفل الالمام بهذه الحقائق وهضمها قبل أن تشحن المراهقة جو حياته كلها بالانفعالات . ولكن البلوغ يثير مشكلات اخرى يحتاج الفرد النامى الى معلومات عنها كما يحتاج الى طمانته من ناحيتها ، وافضل مصدر لهذه المعلومات والطمانينة هما الابوان . فهو يحتاج الى معرفة شيء عن التغيرات التى يتوقع أن تطرا عليه ، والى ان يتحرر عقله من احاسيس القلق والذنب فيما يتصل بأمور كالطمث والاستمناء والاحلام الشهوية ، والى أن يشعر بأنه ليس هو وحده الذى يحدث له هذه التغيرات ، والى ان يتعلم احترام جسده وفهمه

ان الكثير من اكتئاب المراهقين وسلوكهم المشكل وفتورهم وانشغال ذهنهم وعزوفهم عن العمل يمكن تتبع مصدره الى ما يعانونه من صراع وقلق متصلين بنواحى نموهم الجنسى . ومن الممكن تخفيف حدتهما بكلمة توجه اليهم فى الوقت المناسب من شخص كبير يحترمونه ويثقون به . وفى حالات غير قليلة — ولا سيما عندما يتفاقم الصراع بسبب التحذيرات غير الحكيمة من الاصابة بالمرض او الجنون — نستطيع أن نرجع اسباب انتحار المراهقين الى الجهل الهلوع بالحقائق المبدئية البسيطة او الى المعلومات الناقصة الغريبة التى يتداولها الاطفال (١)

ومن نتائج جهل بعض الآباء وخوفهم واتجاهاتهم الخاطئة أن يصبح من العسير أو المستحيل عليهم تنوير أطفالهم فى هذه الامور ، بينما يخلط نفر قليل آخر منهم بين الجهل والبراءة ويتآمرون على الصمت ، وبذلك يمهدون الطريق لما قد يكون صدمة عنيفة فيما بعد ، ولا سيما بالنسبة للبنات عند الزواج . وفى مثل هذه الاحوال تستطيع المدرسة بالتفاهم مع الآباء أن تتولى هى هذه الناحية من التربية الجنسية لتلاميذها ، بل ان عددا من البلاد يوصى بصورة رسمية (٢)

وهذا يتطلب من كل من المعلم والواعظ الدينى والاخصائى النفسى والطبيب أن يفحص اتجاهاته الخاصة ، وان يحل ما قد يعتمل فى نفسه من صور الصراع فى المجال الجنسى ، وان يعالج الامور الجنسية بامانة واخلاص على أساس علاقته الطيبة بنفسه وبتلاميذه كجماعة أو كأفراد . أما اذا كانت العلاقة بين المعلمين والتلاميذ يشوبها العداء أو اللامبالاة فمن المحتمل أن يكون الفشل أو الاضرار بالتلاميذ مصير اى محاولة يبذلها المعلم أو اى خبير خارجى فى هذه الناحية من نواحى التربية الجنسية . ان

---

(١) يجدر بنا آن نذكر آن معظم الاطفال يتلقون قبل سن ١٣ بعض المعلومات الجنسية (وهى غالبا ماتكون غير دقيقة ومصحوبة بالتاثيم) انظر :

L.S. Hollingworth in **Handbook of Child Psychology.** Ed. murehison, 1939 ;Partridge, **The Social Psychology of Adolescence.** New Yor, Prentice Hail, 1939, and N. Carnivet, «Enquéte sur linitiation sexuelle», **Archives de psychologie,** vol, XXIII, No. 91, Jan, 1932.

(٢) انظر مثلا :

Sex Education in Schools and Youth Organizations (Ministry of Education pamphlet No. 119), HMSO, 1943.

امرا كهذا يتوغل فى صميم حياة النشء لايمكن احتماله الا بالحرية فى السؤال والامانة فى الجواب . ولا يستطيع معالجة المشكلات الجنسية للمراهقين معالجة موضوعية عميقة الا أولئك الكبار الذين أمكنهم أن يجدوا حلا لمشكلات حياتهم الجنسية الخاصة ، والذين قد تحرروا من الخوف او الغيرة من الصغار ، وتمتعوا بالاشباع فى الزواج والابوة

غير ان توفير المعلومات الموضوعية وتخفيف حدة القلق ليسا سوى جانب واحد من جوانب التكوين السليم للذات الجنسية ، وان اغفال النواحي الشخصية والروحية للحب الانسانى قد يؤدى الى كثير من الضرر نتيجة محاولة الفصل بين المظاهر الجسمية والمظاهر الانفعالية للحياة . انالتربية الجنسية بالضرورة اعداد للزواج ولسائر العلاقات المتشابكة المتدرجة بين الرجل والمراة

ولهذا فان تدريس الدين والتاريخ والادب ، وبخاصة القصة والشعر والدراما ، ذو نفع كبير للمعلم الذى تتوافر لديه الحساسية الكافية ، سواء فى اختياره للنصوص أو الاسئلة أو التعليقات ، لمواجهة استفسارات الفصل الناقصة ولاتاحة الفرص لهم من حين لآخر لمناقشة شئونهم الشخصية فى ضوء آراء كبار الكتاب عن الحياة دون أن يتعرض بالنقد الصريح أو الضمنى لاحكامهم الغريرة . كذلك تستطيع مناقشة الخبرات التى يصادفها المراهقون فى السينما أن تفيد كثيرا فى هذه الناحية

وبدلا من أن يحاول المدرس الحصيف تجاهلها أو استنكارها كما لو كانت نشاطا فاضحا فانه يتخذ منها وسيلة لتوجيه التلاميذ وصنقل ذوقهم وتنمية روح النقد لديهم ، كما يستغل هذه الخبرات الحديثة البراقة فى استكمال تعليم التلاميذ فى الفصل . وبهذه الطريقة يستطيع التلاميذ أن يروا عناصر الزيف أو الانانية أو الحسية الخالصة فى العلاقات الانسانية فى صورتها الحقيقية ، كما تبرز أمام عيونهم عناصر النبل والايثار فيها . كما يستطيع المراهقون أن يميزوا فى قصة السينما بين الخيال والقيم المحرفة والانفعال (كما يفعلون فى بعض انواع الادب) وبين العلاقات الواقعية السوية التى تقوم عليها السعادة الحقيقية

التعلق وعبادة الابطال

يبدو أن الادب هو الحياة فى صورة موجزة سريعة ، وفى المراهقة يمر البنون والبنات بكثير من مراحل النمو الجزئى الذى يؤثر فى نموهم الجنسى النهائى من الناحية الاجتماعية الانفعالية . وهذا أيضا يتطلب من الآباء والمعلمين معالجة حكيمة. فكثير من المراهقين يكونون صداقات عاطفية عميقة تنطوى على بعض عناصر الحب عند الكبار ــ مثل الرغبة فى الامتلاك والاعجاب الشديد والرغبة فى التقليد وفى الصحبة الدائمة ، والقابلية للتعلق الذليل الجارح ، والغيرة العنيفة الجزعة . ومثل هذه الصداقات قد تبدو فى نظر الكبار مضحكة وهدفا طيبا للتندر والسخرية ، بل انها قد تثير غيرة الابوين وتصبح سببا فى المشاحنات الغاضبة وتبادل الاتهامات

وهى عندما تقوم بين ولد كبير وآخر صغير كما يحدث كثيرا فان الخوف من الجنسية المثلية قد يؤدى الى محاولة الفصل بينهما

كذلك يميل الصبيان الى عبادة الابطال ، وابطالهم اما مدرس يعجبون به أو معلم كشافة أو قائد ناد أو رجل دين أوشخصية ليس لهم بها اتصال مباشر كأحد نجوم الرياضة او المسرح. وفى بعض الاحيان قد ينهار التنظيم تماما فى فريق للمرشدات او فى مدرسة للبنات نتيجة مجموعة من حالات التعلق بالمشرفات ، فمن خدمة تبلغ حد العبودية الى تقديم الزهور الى ترقب رؤية الشخص المحبوب فى طريقها الى المدرسة او منصرفة منها . بل وقد يصل الامر فى بعض الاحيان الى المظاهر المفرطة للتعلق الانفعالى العنيف . وهنا ايضا قد يرى الكبار فى هذه الامور ، سواء عن وعى أو لا شعوريا ، عنصر جنسية مثلية ، وكثيرا ما تتخذ استجابتهم لها صورة الهلع الذى يخلق جوا من الذنب

وقليل من الاولاد والبنات الاسوياء النمو فى مجتمعنا الحديث من يتفادون تماما هذه الخبرات الشديدة التى يبدو أنها تخدم غرضا أساسيا فى انتقال الفرد من انفعالية الطفولة الى انفعالية الرشد . ففى مراحل النمو المبكرة فى العقد الثانى من العمر قد تكون مشاعر الجنسية المثلية من الشدة بحيث تثير الخوف والرغبة فى السعى الى موضوع « مأمون » للحب ، كما ان الصداقة القوية أو التعلق الشديد قد تكون مرحلة متوسطة بين التواكل الانفعالى التام على الابوين والتحرر الى الدرجة التى يصبح فيها حب الكبار لشخص من الجنس الآخر امرا ممكنا

ومهما كان الدافع النفسى النهائى — وهو امر يحتمل أن يختلف بدرجة كبيرة من طفل لآخر — فان هذه الخبرات بما لها من شدة وقوة تزيد من معرفة الطفل بنفسه وبغيره . وهى تتحول شيئا فشيئا من الاعجاب الانفعالى المفرط الى التقدير الواقعى الذى لا تشوبه المبالغات العاطفية . وفى أثناء هذه العملية قد تكون هذه الخبرات مبعث قليل أو كثير من الالم والاضطراب ، ولكنها لعدم دوامها بسبب طبيعتها التجريبية تتيح للفرد الفرصة لاستكشاف الانفعالات العميقة والعلاقات الشخصية الوثيقة كاعداد للحب الحقيقى الايثارى المستنير لدى صغار المراهقين

ولا يظهر الخطر الا عندما يكون احد الطرفين شاذا أو سيىء التكيف أو بعوزه الاشباع . فمن المحتمل أن يحدث نوع من التثبيت فى الجنسية المثلية أو تحدث صدمة جنسية خطيرة اذا ما تعرض ولد صغير لغواية رجل كبير مصاب بالجنسية المثلية أو صبى يكبره سنا به ميول جنسية مثلية . بل وحتى فى حالة حدوث مثل هذه الغواية فان الضحية قد يمر بهذه الخبرة دون أن يصاب بأذى كبير فى النهاية اذا كان هو نفسه آمنا وحسن التكيف بدرجة معقولة بشرط أن يقوم الابوان او غيرهما من الكبار المعنيين بمعالجة الامر بحكمة ومهارة وضبط نفس ، بدلا من أن يدفعهم فزعهم منه الى تكديس مشاعر الذنب والخوف فى نفس الطفل

ولا شك ان المدارس الداخلية غير المشتركة عرضة لظهور مثل هذه

المشكلات فيها ، ولكن الرقابة العاقلة المستنيرة من جانب مشرفين يتمتعون بصحة نفسية سوية ولا يستخلصون من أفعال ومشاعر المراهقين معانى أكثر مما تحتمل ، هذه الرقابة تعتبر افضل اجراء وقائى . والمراهقون الذين يتمتعون بحياة كاملة مثيرة لاهتمامهم ومشبعة لهم لا يتعرضون لخطر الوان الشذوذ الجنسى

والبنات اقل تعرضا لخطر الجنسية المثلية من البنين حتى فى حالة وجودهن فى مدارس داخلية خاصة بهن ، ولكنهن يزدن عنهم من حيث الاستعداد المتأصل « للتعلق الشديد » بفرد من نفس جنسهن ومن حيث التعرض لخطر هذا النوع من العلاقات . وكل ذلك يتوقف على نضج الراشد المعنى وعلى استجابات غيره من اعضاء هيئة المدرسة أو الآباء . فاذا كانت رئيسة نادى الشباب أو رئيسة فريق المرشدات أو المعلمة نفسها غير ناضجة أو تعانى من الاحباط فانها قد تسعد بهذا الملق الغرير ، وقد تشجعه لصالحها لتظفر بسيادة على التلميذة تستمر معها لفترة تزيد على الفترة العادية أو المرغوبة

وقد نجد مقابل ذلك ان الاجلال العاطفى الذى تعبر عنه التلميذات قد يثير قلقا او عداء وقائيا نحو الذات سواء فى نفس الشخص الذى ينصب عليه أو فى نفس المعلمات جميعا بوجه عام ، وهنا يرفض التعلق بقسوة او يستنكر بمرارة مما يثير فى نفس التلميذات شعورا اليما بالحماقة أو السوء على الرغم منهن . وكثيرا ما يزيد الآباء الامر تعقيدا عندما يستجيبون لما يلحظونه من تعلق طفلتهم بشخص غريب بالغيرة الغاضبة أو الساخرة وبالرغبة فى الاستئثار بهذا التعلق . بينما لو أدرك الابوان ، أو المعلمة ، هذه المظاهر « لحب » المراهقة على حقيقتها ، أى على انها مرحلة انتقال بل ومرحلة ضرورية للنمو ، فانهما يستطيعان أن يفيدا منها بصورة بناءة كوسيلة لغرس العلاقات الانسانية التى تؤدى الى التكيف الجنسى السعيد فيما بعد

أما الغيرة العنيفة وحب التملك وتاثيرهما الضار على حياة المراهق ، وما ينجم عنهما من مرارة ومتعة ، والمغالاة فى تقدير المحبوب ، بل وحتى ذبول هذا الحب وخيبة الامل فيه فى النهاية ، كل ذلك ذو قيمة فى تنظيم عواطف المراهقة ، وفى نقلها بالتدريج الى الحب الصادق الايثارى للغير : بل وحتى ذبول هذا الحب وخيبة الامل فيه فى النهاية ، كل ذلك ذو قيمة فى تنظيم عواطف المراهقة ، وفى نقلها بالتدريج الى الحب الصادق الايثارى للغير ، ذلك الحب الذى هو أساس العلاقات الناجحة فى الزواج . وهذه الخبرة العاطفية خارج نطاق الحياة الانفعالية المركزة فى داخل الاسرة قد تكون الخبرة الوحيدة التى تتاح لها فى ميدان علاقات الحب القوية قبل أن تتعرض لاول خبرات الجنسية الغيرية

التعليم المختلط

ان التعلق الشديد والصداقات العاطفية القوية اوسع انتشارا وأكثر دواما وأشد انطواء على الضرر فى المدارس غير المشتركة . ومن حسن الحظ ان معظم الاطفال الذين يلتحقون بهذه المدارس ياتون من اسر بها أطفال من الجنس الآخر ، وبالتالي يكون الفصل بين الجنسين بالنسبة اليهم غير تام فى غير ساعات الدراسة ؛ ومن هنا كانت الفرصة متاحة لكل من الجنسين لعدم تكوين أفكار عاطفية خاطئة عن الجنس الآخر ولعدم تسويف الحياة فى عالم مزدوج الجنس الى وقت متاخر من العقد الثانى من العمر . أما فى المدارس الداخلية فان الفصل بين الجنسين يكاد يكون تاما

ولا شك ان الجمع بين البنين والبنات فى التعليم له مبررات كثيرة حينما يلقى تأييدا من الاتجاهات والتقاليد فى المجتمع . فهو يساعد على اقامة علاقات سليمة بين الجنسين فى مرحلة المراهقة ويشجع على انتشار افكار المساواة والتقبل والاحترام المتبادلين . فالبنت لا تصبح فى نظر الولد مجرد شيء بعيد غامض كما ان الولد لا يغدو فى نظر البنت حيوانا بدائيا أو فارسا خياليا فى درع لامع . والتعليم المختلط يساعد على الاقل على ان يكون الحب عندما يأتى قائما على تقدير للجنس الآخر على أساس الخبرة اليومية المتصلة بالنشأة معا ، وعلى أساس الماهية الصحيحة لاختلاف الجنسين من حيث التنظيم الجسمى والانفعالى . كما ان المدرسة المشتركة تعنى عادة وجود هيئة تدريس من المعلمين والمعلمات تيسر الفرصة لوجود جو اجتماعى يتوازن فيه عنصر الذكور والاناث

اما حينما يكون التعليم المختلط غير مرغوب فيه لسبب من الاسباب ، فعندئذ يمكن تنظيم مناشط عقلية واجتماعية مشتركة ، للتلاميذ الكبار على الاقل ، بقصد اتاحة المجال أمام البنين والبنات للعمل واللعب والتنافس والتعاون معا ، وليدركوا ان الفروق بين الجنسين قد تعنى أيضا فروقا فى الاستعدادات ووجهات النظر والدور الاجتماعى ، ولكنها لا تعنى اختلافا فى الانسانية أو فى القيمة . فالمعرفة التى تكتسب على أساس احترام الغير لا تقتل البراءة أو الخيال العاطفى ، كما انه ليس ثمة ما يدعو للرثاء أكثر من ان يصل المراهق ، ذكرا كان أم انثى ، الى عتبة الرشد وعقله مشحون بالاوهام أو المخاوف العاطفية نحو الجنس الآخر

ومعظم المقاومة الموجهة الى التعليم المختلط مصدرها الخوف المتأصل واللاشعورى فى كثير من الاحيان من الخبرة الجسمية الجنسية المبكرة قد يكون من العسير بوجه خاص على أولئك المدرسات غير المتزوجات ممن يعانين الاحباط والقلق فى حياتهن الخاصة أن يحلن دون اقحام هذا الاحباط والقلق فى اتجاهاتهن نحو تلميذاتهن ، ولهذا فان مسلكهن حيال ذلك الغزل الطبيعى العابر الذى يصدر عن البنات والبنين ، بل وحيال ذلك الانجذاب الطبيعى الدائم الذى يحس به أفراد احد الجنسين نحو أفراد الجنس الآخر ، يكون مسلك من يتوقع حدوث كارثة محققة ، ومن

ثم يحاولن بشتى الوسائل الحيلولة دون وقوع الامر المحتوم فيلمن ويعيرن البنات اللاتى يرونهن يتحدثن الى البنين . وبهذا يضفين على ما قد بدا بريئا لونا من التحريم بل من التأثيم الخلقى

أما المراهقون الذين تمتعوا بنمو سليم ونشأوا فى بيوت سعيـــدة متماسـكة وتمتعوا بقدر كبير من الحرية الشخصـية فانهم كقاعدة عامة لا يتمادون فى تجريبهم الجنسى لان سنوات العقد الثانى من العمر تتميز بنوع من الحياء الواقى ، واذا ما ضل ناشئان سواء السبيل فان الخطأ يقع على عاتق تنشئتهما السابقة وعلى اتجاهات الكبار المحيطين بهما أكثر مما يقع على مجرد الفرصة التى أتيحت لهما . والحق ان تقبل الـكبار لامور الجنس ولاهتمام المراهقين من أحد الجنسين بالجنس الآخر تقبـلا محررا من الانفعـال ، وفهمهم العطوف لمعنى الحب البرىء بالنسبة لمن يحسه ، واصرارهم الهادىء على ان كل هذه الامور جزء طبيعى من الحياة وان كانت كغيرها من الامور يحسن أن تخضع لضبط النفس ، كل ذلك يعتبر اضمن وقاية من الخبرة الجسمية المبكرة . أما الحظر والفصل بين الجنسين والوعظ الخالق وما شابه ذلك فيحتمل أن تؤدى الى الاخفاء . كما يحتمل أن تعجل بالنتائج غير المرغوبة التى تحاول تجنبها ، بدلا من أن تتلافى وقوعها

ان الشخص الذى يتمتع بصحة نفسية طيبة يتقبـل الجنس على أنه جزء طبيعى من الحياة وليس على أنه كل الحياة . وان اتجاهات الافـراد نحو الجنس الآخر التى تقوم على الفهم الحقيقى للجنس الآخر واحتـرام شخصيته هى الاساس الصالح الوحيد للزواج . وان يسر نمو هـــذه الاتجاهات أو عسره يتوقف على سائر المتصلين بالنـاشىء النامى ، فهو يتوقف على الابوين من حيث نمط العلاقات الشخصية الذى ييسرانه له ، وعلى المعلمين ورجال الدين وغيرهم ممن يتصلون بالبنين والبنات من حيث الاحكام التى يصدرونها على السلوك والقدوة التى يضعونها ، واستعدادهم لان يناقشوا فى غير انفعال المشكلات التى تضايق الناشئين ، ولان يحجموا عن التعليقات العدائية أو الضارة

تعليم البنات

ثمة كلمة نقولها فى ختام هذا الفصل عن تعليم البنات . ان التقليـد السائد فى التعليم الاوربى هو فى جوهره تقليد يتعلق بتعليم البنين ، أما تعليم البنات فقد كان فى الماضى قاصرا الى حد كبير على التـــدرب على الاعمال المنزلية واكتساب المهارات أو المزايا التى يحتمـل أن تجتـذب الزوج . ولـكن تحرير المرأة التدريجى فى القرنين الثامن عشر والتاسـع عشر أدى الى المطالبة بتكافؤ فرص التعليم ، وان كنا نجد حتى اليوم ان عدد البنات اللاتى يواصلن التعليم الاكاديمى فى معظم البلاد اقل من البنين، كما ان عدد الطالبات فى الجامعات أقل من عدد الطلاب . ولـكن يمكن القول

بوجه عام أن نوع الدراسات وتنظيم المدارس ذاتها بل وطرق التدريس أيضا الخاصة بالبنات تتخذ الشكل الذى يعتبر ملائما للبنين

ولعلنا نتفق على ان الفروق العقلية الواضحة بين البنين والبنات قليلة وغير مؤكدة ، كما اننا قد نعترف بأن الفروق بين الجنسين من حيث المزاج والميول وتنظيم التعبير عن العدوان واتجاهه وبناء الشخصية وما شابه ذلك يحتمل أن ترجع الى حد كبير الى الضغوط الاجتماعية ولا سيما عملية التقمص التى تؤدى بكل ولد او بنت الى اكتساب دوره الجنسى ؛ ومن ثم فان فى الامكان احداث قدر كبير من التغيير فيها عن طريق تغيير البيئة . ومع ذلك تظل الفروق البيولوجية وبخاصة فيما يتصل بالحمل ورعاية الاطفال عاملا هاما فى ايجاد الفروق فى الدور الاجتماعى الذى يقوم به كل من افراد الجنسين فى الكبر

وهذا ينبغى أن يجعلنا نتساءل عما اذا كان لابد لتعليم البنات فى المراهقة على الاقل أن يماثل تعليم البنين . صحيح ان معظم المدارس تخصص دراسات معينة لكل من البنين والبنات . فالطهو والحياكة والتدبير المنزلى تعتبر من مناشط البنات ، بينما اشغال الخشب والحدائق وما شابهها تعتبر مناسبة للبنين وحدهم . وفيما عدا المدارس الاكاديمية ولا سيما مدارس التعليم المهنى بمعناه الدقيق ، نجد بطبيعة الحال قدرا أكبر من التنوع وملاءمة أدق فى المناهج لحاجات البنات وميولهم الواضحة وان كان معظمهن سيصبحن زوجات وأمهات بعد فترة توظف انتقالية

ومن ناحية أخرى فان المدارس الاكاديمية للبنات تدار على أساس افتراض ضمنى مؤداه ان البنت الذكية لابد أن تعد نفسها لتنافس الرجال فى ميدانهم ، وانها بدلا من أن تتقبل بسرور كونها امراة يجب عليها ان تعتبر ذلك معوقا غير عادل لابد من الانتصار عليه . وهذا يفسر الى حد ما انخفاض معدل الزواج نسبيا بين المتعلمات والذكيات ، وما يترتب عليه من جدب لا فى حياتهن الخاصة فحسب بل وفى حياة المجتمع بأسره وحياة ابنائه فى المستقبل . وان مجرد تلقى المراهقات تعليمهن على ايدى مدرسات غير متزوجات ، وكون الزواج فى كثير من البلاد يعوق المراة عن التدريس ؛ يزيد من عدم التوازن فى الجو الذى تتعلم فيه الممتازات من البنات ويؤكد الانكار الضمنى لدور المراة

ولكن من الغريب ان التعليم المختلط يقلل من ذلك نظرا لان اختلاف الجنسين فى اسلوب معالجة مادة واحدة ولا سيما المواد التى تتضمن عناصر انفعالية واجتماعية كاللغة والادب ، يرفع من شأن اسهام كل منهما ، واذا احسن استخدامه يمكن أن يؤدى بكل منهما الى تقدير وجهة نظر الآخر. هذا فضلا عن ان الفصل بين الجنسين وان كان أمرا ضروريا فى أنواع معينة من النشاط الا أنه لا ينبغى أن يطبق تطبيقا جامدا فى كثير منها ــ كالطهو أو اشغال الخشب أو المعادن أو التطريز مثلا ــ مما كان يعتبر حتى الآن مناسبا لاحد الجنسين دون الجنس الآخر

ولـكن التعليم المختلط لا يحل المشكلة الجذرية فى تعليم المرأة الا وهى مشكلة رفع مستوى اسهام المرأة فى حياة المجتمع مع تنمية ثقتها بنفسـها ككائن مختلف عن الرجل ولـكنه ليس أسمى منه أو أدنى . وجانب من حل هذه المشكلة يرتبط بتغيير بناء الاتجاهات فى مجتمعنا بأسره ، وان فى وسع مدارسنا أن تفعل أكثر مما تفعله الآن سواء فيما يتعلق بعملية التغيير او فيما يتعلق بتنمية خلق زوجات المستقبل وامهاته بصـورة أكيـدة سوية

المراجع

ALLEN. A.B & WILLIAMS, E.H. *The psychology of punishment*, London, Allman, 1936. 148 p.

ALLERS, R. *Sexualpadagogik ; Grungi agen und Grundlinien*. Salzburg, Anton Puslet, 1934. 270 p.

ARATO, A. *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*. Bruxelles, Le Begue, 1934. 312 p.

BARBER, G. O. *School education in hygiene and sex*. Cambridge, Hueffer, 1936. 84 p.

BERGE, A. *L'éducation sexuelle et affective*. Paris, Editions du Scarabée, 1948. 172 p.

BIBBY, C. *Sex education*. London, Macmillan, 1944. 222 p.

BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. *L'admission aux écoles secondaires*. Genève, 1934. Publ. no. 34. 222 p.

CHAMBRE, P. *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle* Paris, Fédération nationale des associations de parents d'élèves des lycées e. collèges, 1948. 200 p.

CORNIOLEY, H. *Das Schulkind ausserhalb der Schule*. Bern, Schuldirektion. 1938.

GRICHTON-BROWNE, J. *Report on the alleged over-pressure of work in public elementary schools*. London, HMSO, 1884.

CROUZET, P. *Bachelières ou jeunes filles*. Toulouse et Paris, Privat-Didier, 1949. 328 p.

DOMS, F. P. « Recherches expérimentales sur la paresse des écoliers », *Revue de pédagogie*, Cahier VI. Bruxelles, 1938.

DURAND, S. M. *Education féminine. Chemins nouveaux*. Lyon, Les Editions de l'école et la famille, 1949. 288 p.

ERRANDONEA, I. *El plan de bachillerato actual*. Madrid, Razon y Fe, 1943. 98 p.

FOREL, O. *L'accord des sexes*. Paris Payot, 1953.

FORSTER, A. *Das Gefahrenmoment in der Madchenerziehung*. Luzern. Verlag des Instituts fur Heilpadagogik, 1941. 140 p.

GONCALVES VIANA, M. *Exames escolares e concursos*. Lisboa, Garcia & Carvalho, 1949. 141 p.

GRIFFITH, E. F. *Sex and citizenship*. 4th ed. London, Methuen, 1948. 224 p.

HAENSEL, L. *Die Fugend und die leibliche Liebe*. Innsbruck, Kerle. 1938.

HUBBACK, E. M. *Education for family life* (Education paper, no. 4) Lonou, British Social Hygiene Council. 20 p.

HUGUENIN, E. *La femme devant son destin*. Neuchâtel, La Baconnière, 1942 190 p.

KING, J. L. *Sex enlightenment and the catholic*. London, Burns, Oates & Washbourne, 1944. 68 p.

Les équipes de Saint-Joseph de Reims présentées par elles-mêmes. Reims, 1947. 78 p.

MESEGUER, P. *Aspectos técnico-administrativos del examen de bachillerato. Madrid, Fax*, 1945. 16 p.

MILLOT, A. *L'éducateur et l'action éducatrice.* Paris, Presses universitaires de France, 1941. 156 p.

MILNER, M. *The human problem in schools.* London, Methuen, 1938. 320 p.

MORGAN, A. E. *Yocth services.* London. Longmans & Green, 1948. 40 p.

NATIONAL UNION OF TEACHERS. *Sex education in the schools.* London, 1947.

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. *Examination tangle and the way out.* London, W. Rawson, 1935. 116 p.

RENAULT, J. *Nos adolescents.* Paris, Lethielleux, 1936. 142 p.

ROSSIER, J. *L'éducation sexuelle.* Genève, Impress, 1938. 14 p.

SHEARS, L. W. *The dynamics of leadership in mixed adolescent groups.* Thesis. London, University of London Institute of Education, Library, 1952.

SKINNER, J. W. *School stresses. The grammar school today and tomorrow.* London, The Epworth Press, 1949. 128 p.

STEPHANI-CHERBULIEZ, J. *Le sexe a ses raisons.* Ruschlikon-Zurich, A. Muller, 1946. 147 p.

الفصل التاسع

مشكلات الجماعات الخاصة (١)

تربية الاطفال الشواذ

ان المدارس فى الامة تعمل بالضرورة على تحقيق ما ينبغى ان يكون ، وهدفها المرسوم هو تعليم غالبية الاطفال . ومع ذلك فقد أخذت المحاولات — كما سبق أن ذكرنا — تتزايد لتكييف التعليم بحيث يعنى بالفروق الفردية بين الاطفال وما يترتب عليها من نوع الحاجات حتى لدى الجماعات العادية منهم .. غير ان هناك مع ذلك درجة معينة من الانحراف — فى الذكاء أو الاستعداد الحسى أو الاحتمال البدنى او النمو الانفعالى — لا يستطيع عندها أى صف عادى ان يلائم نفسه للفروق ، مهما كانت قوة الرغبة ومهارة التدريس ، من غير أن يضحى بصورة خطيرة بكفاية الاطفال « العاديين » والمنحرفين وميولهم

ويتوقف تحديد ذلك على مرونة المدرسة أو تنظيم الصف من ناحية ؛ وعلى مهارة المعلم وحجم الصف ووفرة الادوات من ناحية أخرى.. فالمعلم الخبير الجيد التدريب مثلا ، يستطيع أن ينظم نشاط مجموعة من عشرة أطفال بحيث يوفر لهم تعليما حسنا حتى ولو كان ذكاؤهم يتراوح بين الشذوذ الملحوظ وما يقرب من العبقرية ، وحتى لو كان بعضهم يعانى من معوقات جسمية أو حسية ، بينما طفل كفيف واحد أو طفل واحد يعانى من اضطراب حاد فى الشخصية قد يخل بتنظيم العمل فى صف يضم ثلاثين أو خمسة وثلاثين طفلا ، أو يكون مصيره هو نفسه الاهمال

ومعظم البلاد الاوربية تدرك أن هناك اطفالا لا تستطيع صفوف المدارس العادية الابتدائية والثانوية ان توفر لهم تعليما مثمرا . ومع ذلك ينـدر أن تتخذ فى أى مكان الاجراءات المناسبة لجميع من يستطيعون الافادة منها ، وكثير من البلاد لا تعترف من الناحية الادارية بأن هناك جماعات معينة ذات حاجات خاصة ، وان هناك غير هؤلاء من لا يحظى بأى تعليم ، أن يتلقى نوعا من التعليم لا يلائمه

---

(١) هذا الفصل مبنى على مناقشات المجموعة الخامسة فى المؤتمر

ومما عاق ـ ولا يزال يعوق ـ التقدم فى هذه الناحية ، ذلك الخليط بين التصنيفات الطبية والتصنيفات الشبيهة بالطبية المبنية على أسباب واعراض مفترضة وبين نوع المعاملة التربوية اللازمة للأطفال المعوقين أو ذوى الامكانيات الخاصة . ولهذا قد يكون التصنيف المبنى على الحاجات التربوية افضل من سواه بالنسبة للاطفال الذين فى سن التعليم . وهنـا قد نجد فى الاساليب التى اتبعتها المملـكة المتحدة بعد الحرب تقدما ملحوظا فاستنادا على المفهوم الوارد فى قانون التعليم لعام ١٩٤٤ من ان لـكل طفل الحق فى أن يتعلم وفق سنه وقدرته واستعداده ، قامت وزارة التربيـة بوصف الأطفال الذين يحتاجون الى تربية خاصة بأنهم جميع أولئك الذين لا يستطيعون أن يتعلموا فى المدارس العادية بدون اتخاذ ترتيبات خاصـة على الاقل (١)

ويتطلب القانون من السلطات التعليمية أن تكتشف جميع هؤلاء الاطفال ممن هم فى سن التعليم وأن تتخذ كافة الاجراءات التى تناسبهم. وفضلا عن ذلك فان للآباء الحق فى توجيه نظر السلطات التعليمية الى أطفالهم ابتداء من سن الثانية اذا كانوا يعتقـدون انهم معوقين بأى صـورة من الصور وأن يطلبوا منها العمل على توفير الاجراءات التعليمية الكافية لهم

وتنفيذ مثل هذا التنظيم تنفيذا كاملا الى نهايته يؤكد تنوع وتعقـد الظروف التى قد تجعل التعليم فى المدرسة العادية لا يناسب طفلا بعينـه كما يلفت الانظار الى العلاقات القائمة بين العوامل التربوية والنفسيـة والطبية والاجتماعية والى الحاجة الى الفحص الـكامل الذى لا يشـمل فقط العوامل الجسمية وشبه الجسمية وانما يشمل ايضا الطفـــل فى مجموعه من حيث امكانيات تكيفه للتعليم مباشرة لحيـاة الكبار فيما بعد

ومن الضرورى ايضا مراعاة الحرص الشـــديد عند التوجيه باتخاذ اجراءات خاصة والمرونة الـكبيرة فى اجراءات التعليم مع زيادة التدقيق فى اختيار الاطفال للمدارس أو الصفوف الخاصة . وبالاضافة الى ذلك كله فان صب التاكيد على تمايز الحاجات التعليمية يجعـــل من الممكن الاستغناء عن اجراءات الشهادات القانونية التى كثيرا ما أصبحت تعنى اقصاء الطفل عن نظام التعليم العادى اقصاء تاما لا ينقض ، والتى تعتبر فى نظر الابوين والمجتمع وصمة مشينة

---

(١) Special Education Treatment. Ministry of Education pamphlet No. 5 HMSO, 1966.
الفئات الواردة فى هذا الكتاب هى بطبيعة الحال المذكورة فى قانون التعليم لعام ١٩٢١ وكذلك الفئات الاضافية التى جاء ذكرها فى قانون ١٩٤٤ ٠ وتتناول نشرة الوزارة بالتفصيل ما أصبح الان مقررا بحكم القانون

١ — ضعاف العقول

المتوهون والبلهاء

ان الانحراف الملحوظ عن الذكاء المتوسط هو اشد انواع الانحراف وضوحا ومن أول الحالات التى ظفرت بالعناية والاهتمام . فالابله والمعتوه وكلاهما تقل امكانية النمو العقلى عنده عن نصف امكانية الطفل العادى كثيرا ما يسهل التعرف عليهما بعد الولادة بقليل او فى المرحلة السابقة على المدرسة . ويبلغ مجموع هؤلاء الاطفال حوالى ثلاثة فى الالف من مجموع السكان وتصل نسبة كبيرة منهم الى درجة الضعف العقلى بمعناه الصحيح اى انهم حالات باثولوجية اصيلة للنقص الناجم عن عوامل الوراثة أو البيئة . وقليل منهم من لا يعانى من اى اضطراب مرضى وهم يقعون فى اقصى المنحنى الاعتدالى لنمو الذكاء

ومن المتعذر باستثناء الحالات الناجمة عن نقص افرازات الغدة الدرقية : رفع مستوى القدرة الفطرية لديهم بالوسائل الطبيــة او بغيرها من الوسائل (١) . ومن ثم تصبح المشكلة مشكلة تربيتهم وتعليمهم بحيث يستطيعون الافادة الى أقصى حد ممكن من استعداداتهم المحدودة . لاشك أن نسبة ضئيلة منهم يبلغ بها ضعف الاستعداد العقلى او الاضطراب العضوى أو الانفعالى مبلغا يجعلها عاجزة عن تكوين ابسط العادات وافضل ما يمكن عمله لمثل هؤلاء هو توفير العناية الرفيقة بهم حتى نقيهم انزال الضرر بانفسهم أو بغيرهم ، الا انالغالبية منهم يمكن أن تتعلم بدرجة محدودة للغاية كيف تأكل وتلبس بنفسها تحت الاشراف . كما يمكن أن تتشكل اجتماعيا بدرجة معتدلة . بل وأن تعمل بيديها بعض الاعمال الشديدة البساطة والرتابة . ولكنها لا يمكن ان تتولى اعالة نفسها . بل ولا تستطيع حتى فى انسب الظروف ان تتجاوز مستوى طفل عادى فى السابعة

ومعظم أفرادها يعجزون عن تعلم قراءة ابسط الكلمات أو القيام بابسط العمليات الحسابية . ومع ذلك فهناك من الشواهد ما يشير الى ان عددا اكبر منهم قابل لقدر من التدريب اكثر مما هو ميسور لهم فى الوقت الحاضر . ومما يؤسف له ان نجد كثيرا من المؤسسات الخاصة بمثل هؤلاء من الاطفال والكبار لا تقدم لهم سوى العناية الطبية والرعاية البدنية ولا تكرس وقتا أو جهدا للتدريب المنظم الذى يمكن فى كثير من الحالات أن يحسن حياتهم بصورة ملحوظة

(١) بذلت طائفة من المحاولات لرفع مستوى ذكاء الاطفال من ذوى الضعف العقلى الشديد عن طريق استخدام حمض الجلوتاميك ، وكانت النتائج مختلفة وغير قاطعة حتى الان

ذوو الضعف العقلى المتوسط او البسيط

وهناك فئة اكبر عددا تبلغ حوالى ٢ ٪ أو ٣ ٪ من السكان . وتقع بين الفئة التى ذكرناها وفئة الذين يسمح لهم ذكاؤهم بالافادة بدرجاتمتفاوتة السهولة من التعليم المدرسى العادى . وهذه الفئة تعتبر مشكلة تربوية واجتماعية ضخمة .. مشكلة لا يستطيع اعداد المدرس العادى له أن يتناولها. ولمثل هؤلاء الاطفالالذينتتراوح نسبة ذكاؤهم بين ٤٠ الى ٥٠ (١) وبين ٦٠ الى ٧٠ أقيمت فى معظم البلاد الاوربية (٢) فصول أو مدارس أو مؤسسات خاصة . غير انه مما يؤسف له أن النظام المعد لهم من شأنه أن يعزلهم تماما عن باقى الاطفال . كما يعزلهم أحيانا عزلا كاملا أو جزئيا عن أبويهم (٣) بل ويحرمهم من الاختلاط الحر بباقى أفراد المجتمع . كما اننا بالمثل ما زلنا نطلق على فئة المنحرفين كثيرا عن المتوسط أسم ضعاف العقول

ونحن فى معظم الحالات لا نجد عوامل مرضية جسمية أو عضوية أكيدة يمكن أن نعزو اليها قصورهم العقلى . ويجب علينا فى حدود معرفتنا الحالية أن ننظر اليهم على انهم مجرد حالات انحراف سالب عن المتوسط بنفس الطريقة التى ننظر بها الى ذوى القدرة العالية من الاطفال على انهم حالات انحراف موجب ، أو بعبارة أخرى انهم غير عاديين وليسوا ناقصى عقول .. ومثل هذا التمييز الذى قد يبدو لفظيا يتضمن نتائج هامة فيما يتعلق بمعاملة هؤلاء الاطفال

---

(١) بعض البلاد كالمملكة المتحدة ، قد تقصى الاطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٥٠ عن نظام التعليم العادى وتضعهم فى مراكز مهنية (للعناية بهم أثناء النهار) أو فى مؤسسات. ولكن التفرقة التى يتضمنها ذلك تعتبر مصطنعة الى حد كبير . ويجب اعتبار هذه المراكز مرافق للتعليم ، ومن ثم فهى جزء من نظام التعليم

(٢) من ذلك مثلا ان كل مدينة ، وكذلك معظم القرى الكبيرة ، فى هولندا بها على الاقل مدرسة خاصة تقيمها الدولة للاطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٨٠ ، وهذا شبيه بما يحدث فى المملكة المتحدة واسكتلندا . ويوجد فى مقاطعة جنيف ٢٨ صفا خاصا مدنيا وفصلين ريفيين. ويبلغ عدد الصفوف النهارية الخاصة بالاطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين ٧٠ و ٨٧ فى فرنسا ١٣٠٠ صف منها ١٥٠ فى مقاطعة السين ويصل مجموع التلاميذ فيها الى ٢٠٫٠٠٠ . وهناك ١٠٠٠ تلميذ من ضعاف العقول يتلقون تعليمهم فى المراكز النهارية التى تجمع بين التدريب التربوى والمهنى والعناية الطبية و ١٠٫٠٠٠ آخرين تعنى بهم مؤسسات الاقامة والايداع ومستشفيات الطب العقلى و ٧٠٠٠ غيرهم فى مؤسسات طبية تربوية (انظر أيضا الهامش التالى)

(٣) فمثلا جاء فى تقرير قدمه المركز الرئيسى لرعاية الاطفال الى المؤتمر الدولى لرعاية الاطفال المنعقد فى زغرب عام ١٩٥٤ عن استقصاء قام به ان سبعا من الـ ٣٣ مؤسسة الخاصة بضعاف العقول منالاطفال لا تتصل اطلاقا بالاباء . وان الزيارة مسموح بها فى ١٣ من ٣١ مؤسسة تربوية فى منطقة باريس فى يوم واحد محدد كل شهر ، وفى ١٠ مؤسسات فى يوم محدد عدة مرات فى الشهر ، وفى مؤسستين كلما رغبت الاسرة ، ومؤسسة واحدة لم تضع أى قواعد للزيارة ، ومؤسسة واحدة لا تسمح بها الا فى حالات خاصة . كما أن ١٧ من هذه المؤسسات تسمح للاطفال بالبقاء فيها أثناء العطلات ، منها اثنتان لاتسمحان بذلك الا فى مناسبات غير عادية ، ٥ تصرح بها بانتظام ولكن لفترة قصيرة ، ١٠ تسمح بها طيلة العطلات الدراسية

ان لفظ « النقص » يتضمن فيما يبدو ناحية تتطلب العلاج الطبى بينما العامل الاساسى فى مساعدة هؤلاء الاطفال على النمو هو فى معظم الحالات تزويدهم بالتربية الخاصة التي تقتبس لهم بحكمة . وتوفير نظام سليم من المعونة الاجتماعية والنفسية لذويهم . وفى بعض الاحيان يكون هؤلاء الاطفال أقل من سواهم من الناحية الجسمية ويحتاجون الى عناية طبية خاصة بل وقد يكون من الضرورى أن يقضى نفر قليل منهم فترات طويلة فى المستشفيات والمؤسسات . ولكن يجب اتخاذ اجراءات تربوية خاصة بهم جميعا . وان يكون أغلب هذه الاجراءات فى المدارس أو فى الصفوف التى تخضع مباشرة لاشراف السلطات التعليمية . ومما يزيد فى اهمية ذلك ان عددا غير كبير من الاطفال الذين يبدو بوضوح أنهم دون العاديين فطريا يتحسنون فى الطفولة الوسطى أو المتاخرة بدرجة تبرر اعادتهم الى الصفوف العادية

الاغبياء العاديون

ان الغباء الشديد لدى الاطفال الذين لا تكاد امكانيتهم العقلية تبلغ اكثر من ثلثى الامكانية المتوسطة أو تقل عنها ، يؤدى عادة الى التعرف عليهم قبل نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية على الاقل . غير انه تبقى بعد ذلك فئة يبلغ عددها اربعة أو خمسة أمثال هذه الفئة وتصل الى حوالى ١٠ أو ١٥ ٪ من مجموع تلاميذ المدارس ، وهذه الفئة لم يعن بتوفير الاجراءات التعليمية الخاصة الكافية لها الا عدد قليل من المدارس فى أوربا على الرغم من انها تضم أطفالا تتراوح نسبة ذكائهم بين ٦٥ و ٨٥ الى ٩٠ . ولا يتضح غباؤهم فى المراحل الاولى على الاقل الا اذا لوحظوا بعناية ومثل هؤلاء الاطفال قد يجتازون مرحلة التعليم الالزامى باكملها دون أن يلحظهم أحد

وهم أبطأ فى نموهم فى شتى النواحى . وقد يتخلفون عن الاطفال العاديين فى تعلم القراءة أو لا يكتسبون سوى المظاهر الآلية لها . ويتخلفون بصورة ملحوظة فى الفهم . ويعانون عسرا خاصا فى الحساب . كما ان اكتسابهم للعادات الاجتماعية وبخاصة تلك التى تتضمن البصر بالنتائج يكون أشد بطئا واكثر عسرا . وكلما تقدموا فى الدراسة ازداد تخلفهم بالنسبة لاقرانهم حتى ولو استطاعوا أن يستغلوا ذكاءهم المحدود (الامر الذى لا تستطيعه سوى قلة منهم فى الحقيقة) والتربية التى لا تراعى القدرة المحدودة لمثل هؤلاء الاطفال . وبخاصة فى المدارس التى تسير على نظام النقل السنوى (١) . هذه التربية تنزع الى ان تغدو مرحلة اخفاق موصول . وكثيرا ما تكون عقوبة متكررة وجهدا فاشلا . واذا ما رؤى

---

(١) كذلك يعتبر النقل على أساس السن أمرا مؤسفا ، ولكنه من ناحية أخرى يعنى أن الطفل الغبى لن يكون لديه من الوقت ما يكفى ليتعلم بسرعته الخاصة ، وانه سينقل الى صف جديد ليعالج أعمالا جديدة قبل أن يكون قد تسنى له الوقت لتثبيت القديمة

الانصراف عنها بسبب عدم جدواها ــ ويحدث هذا عاجلا أكثر مما يحدث بعد وقت طويل ــ فان ذلك يكون باعثا على خيبة الامل فى نفوس التلاميد وسببا فى ملامة أبائهم ومدرسيهم لهم • ولا يدهشـنا أن نجد من بين هؤلاء التلاميد من يعانى من مشكلات النمو والشخصية . ومن ينقلب معتديا أو جانحا .. كما انه ليس بمستغرب ان يغدو الـكثيرون منهم فى مستقبل حياتهم أميين أو شبه اميين

جدول (١)

النسب التقديرية لمختلف مراتب الضعف العقلى بين أطفال المدارس (١)

درجة الضعف العقـلى	المصطلح المألوف استعماله	نسبة الذكاء بالتقـريب	النسبة المئـوية بالتقريب من مجموع تلاميذ المدارس	
ضعف عقلى شـديد	معتـوه Idiot (فى انجـلترا وفرنسا وأمريكا والمانيـا)	صفر ـ ١٩	٠٦ر٠٪	٢٦ر٢٪
ضعف عقلى متوسـط	أبله Imbicile فى انجلترا وأمريكا Imbécile Profond/léger فى فرنسا Imbezil فى المانيا	٢٠ ـ ٤٩	٢٤ر٠٪	
ضعف عقلى بسـيط	مأفون feeble-minded فى انجلترا moron فى أمريكا Débile profond فى فرنسا Debil فى المانيا	٥٠ ـ ٦٩	٢٦ر٢٪	
غباء عادى	غباء عادى Dull or Backward فى انجلترا Peu doué / debil léger فى المانيا Unterlegalt فى فرنسا	٧٠ ـ ٨٥/٩٠	١٠ ٪ (٢)	

(١) التسميات الواردة هنا مأخوذة عن التسميات التى وافقت عليها اللجنة المشـتركة من هيئة الصحة العالمية واليونسكو ونشرت فى
The mentally Subnormal Child (W H O Technical Report Series No. 75) Geneva 1954.

وقد أضفنا اليها فئة « الاغبياء العاديين » كما أن الارقام الخاصة بالفئات الثلاث الاولى مأخوذة من نفس التقرير • ولكن ينبغى أن نلاحظ انها قائمة على الارقام الواردة فى كتاب
S. Perose : The Biology of Mental Defect N.Y., Grume & Stralton, 1949.

ويصبحون غير مستقرين أو مجرمين . أو ينضمون الى زمرة المتعطلين وغير الصالحين للعمل . ومن ثم يشكلون عبئا اجتماعيا باهظا بدلا من أن يسهموا على قدر اســـــتطاعتهم فى المجتمع ويحيوا حيـــاة تتلاءم مع أستعداداتهم

عدم التجانس فى مجموعة ضعاف العقول

يجب الا نفترض ان هذه الفئات أكثر من مجرد تقسيم تعسفى . أو ان الخطوط الفاصلة بينها يمكن تحديدها بدقة سواء بدلالة نسبة الذكاء أو اى معيار آخر تربوى أو اجتماعى أو طبى .. فعند التطبيق نجد عند

وهى مشتقة من نتائج تقرير وود :

(Report of the mental Deficiency Committee, 1929, pts. I-V, HMSO, London)

وهى دقيقة فيما يتصل بالاطفال من فئات من ١٠ الى ١٤ حيث استخدمت الاختبارات النفسية (وبخاصة مقياس بينيه ومشتقاته) ومن المحتمل أن يكون الرقم المنخفض نسبيا الذى توصل اليه بيرت (Burt : The Subnormal Mind) أقرب الى الواقع ، ومن ثم فان الرقم الاجمالى (٥٦ر٢٪) والارقام الدالة على نسب الذكاء ينبغى النظر اليها على انها تقريبية فقط. ويختلف عدد الحالات باختلاف المعايير المستخدمة ودقة الوسائل المتبعة فى تحديد الحالات . وقد ظهرت بعض الاختلافات فى التقديرات الصادرة فى بلاد أخرى غير المملكة المتحدة ــ وتتراوح هذه الاختلافات بين ١٪ و ٥٪ Penrose, Loc. cit., p. 21 - 2.

ويتعرض الاعتماد فى تقدير الاستعداد العقلى على مقاييس مثل مقياس بينيه الاصلى للنقد بالدرجة الاولى ، على أساس انها ذات محتوى لفظى تعليمى . والاساليب السائدة الان تتضمن استخدام مقاييس غير لفظية فى تقدير الذكاء . ومع ذلك يمكن القول بأنه بالنســـبة للاطفال فى سن المدرسة ، يعتبر المحتوى اللفظى التعليمى للمقاييس المشتقة من مقياس بينيه عنصرا أساسيا فى الامتحانات المتصلة بالقدرة على التعليم والتوجيه التعليمى

ومن الناحية التربوية ، يكون من غير المناسب اعطاء وزن كبير للعوامل الاجتماعية والانفعالية فى هذه المرحلة (كما يحدث كثيرا) أو أن تتخذ هذه العوامل أساسا لتحديد الحالات الواقعة على الحدود الفاصلة ، لان ذلك يؤدى ــ كما بين بنروز Penrose ــ الى تحويل المدرسة الخاصة أو الصف الخاص الى مستودع للاطفال المتخلفين الذين قد لا يكونون بالضرورة من ذوى الاستعداد العقلى المنخفض حقيقة ، ولكنهم مصدر المتاعب فى الصف بسبب ما يعانونه من صعوبات انفعالية ، وينبغى أن تهيأ لهم وسائل أخرى يفيدون منها . وهذا لا يعنى اغفال العوامل الاجتماعية والانفعالية .. فالطفل المســـتقر ذو نسبة الذكاء المنخفضة نسبيا ــ ٦٨ مثلا ــ يستطيع بمساعدة أبويه ومعلميه أن يثبت وجوده فى صف للاغبياء والمتخلفين ، كما يحتمل أن يتحسن حال طفل غير مستقر تصل نسبة ذكائه الى ٧٥ أو ٧٨ اذا وضع فى مدرسة خاصة . ولهذا يجب أن يكون تحديد مكان الاطفال الذين يقعون من حيث الذكاء على الحدود الفاصلة قائما على أساس الدراسة الدقيقة للحالات وفى ضوء معرفة المدرسة المقترحة. وليس فى ضوء تصنيف جامد يقوم على معيار من اى نوع . ولكى يحقق تنويع الاساليب خدمة لابد أن يقترن بالتقدير الدقيق لاستعداد التعليم لدى الطفل وللظروف التى تساعد على تنميته

(٢) الارقام الواردة هنا هى التى توصل اليها « بيرت » نتيجة لعمله فى لندن وبرمنجهام فى الفترة الواقعة بين الحربين الاولى والثانية

(C. Burt, The Subnormal Mind. 2nd. ed. Univ. of London Press, London, 1937)

وقد أوضح بيرت أن الارقام تصل فى المناطق الريفية الى ٢٠٪ ، أما نسبة الـ ١٠٪ المذكورة هنا فيجب النظر اليها على أنها متحفظة . ومن المحتمل أن يكون الرقم الاجمالى قريبا من ١٢٪ الى ١٥٪

الحدود الفاصلة بين الفئات كثيرا من الاطفال الذين ينبغى أن يوضعوا فى هذه الفئة او تلك حسب درجة مرونة التقسيم ويسره . وليس تبعا لمعيار ثابت . ومن الناحية العملية فان المبدأ الذى يقوم عليه التوجيه الصالح للأطفال فى سن المدرسة هو ملاءمة مختلف أنواع الاجراءات التربوية لهم .. وبالتالي توفير أنواع شتى من الصفوف والمدارس والطرق لمواجهة الفروق الفردية الكبيرة التى تكمن وراء الارقام فى الكتب والدراسات الاحصائية

وهذه الاختلافات تكون ملحوظة بصورة خاصة بين الذين يطلق عليهم عادة اسم الفئة العليا من ضعاف العقول والاغبياء والمتخلفين . واذا ما وجدت هذه الفئات من الاطفال فى مدارس أوصفوف خاصة . فانالفحص الدقيق لهم يكشف عن أن بعضهم ليس غبيا على الاطلاق بالمعنى العقلى (١) فقد نجد منهم أطفالا يعانون من اضطرابات انفعالية متفاوتة الشدة ولا يستطيعون بسببها أن يركزوا انتباههم . ويكونون شديدى التخلف فى ناحية النمو العلمى والاجتماعى . بينما نجد غير هؤلاء من توقف نمو استعداداته عند حد معين مما قد يرجع الى حرمان طويل الامد من التنبيه الانفعالى والذهنى . كما نجد أيضا عددا آخر لم يستطع ان يحقق سوى جزء قليل مما تساعده استعداداته على تحقيقه .. وذلك نتيجة لافتقاره الملحوظ الى الاستقرار او بسبب البلادة الشاذة . وحينما لا يتسنى اجراء فحوص نفسية كافية . نجد أن طائفة كبيرة تكون متخلفة تعليميا فحسب ويكون ذلك عادة نتيجة التأثير المتجمع للتغيب عن المدرسة بصورة دورية .. وهناك من يعانون من صعوبات ادراكية ــ كالصعوبات المتصلة بالتنظيم البصرى للمكان أو التحليلالسمعى للصوت ــ تحول دون تعلمهم القراءة بالطرق المألوفة . أو من يعانون من قصور شديد فى السيطرة العصبية أو النطق أو من عيوب سمعية أو بصرية (٢) من النوع الذى لايكشف عنه سوى التشخيص الجسمى أو العصبى الدقيق ، والذى يؤدى الى ابطاء التعلم أو يحول دونه . وهناك نسبة من الاطفال يكون لهم مظهر الفئة الدنيا من ضعاف العقول بسبب تلف عصبى عند الولادة أو قبلها.

---

(١) ان المدارس الخاصة بضعاف العقول بدلا من ان تكون أماكن لتدريب المتخلفين عقليا اتجهت الى أن تصبح مستودعات للاطفال المتخلفين المثيرين للمتاعب بوجه خاص ولغير القابلين للتعليم بدرجة واضحة مما يجعل أباءهم لا يستطيعون ابداء اعتراضات معقولة على نقلهم من الصفوف العادية

Penrose, op. cit. p. 19.

(٢) الصمم للاصوات ذات النغم العالى وهو الذى لا تكشف عنه الطرق المالوفة غير الدقيقة لتشخيص فقد السمع ، هذا الصمم قد يعوق نمو الكلام المفهوم • وقد أصبح فى الامكان اكتشاف الاطفال الذين يعانون منه بأسهل من ذى قبل باستخدام أوديومترات النغم الصوتى الخالص • ولكن ما زالت هناك حالات لأطفال أذكياء يوضعون بين الاغبياء او حتى بين ذوى الضعف العقل الشديد بسبب تشخيص سطحى أخفق فى تبين ما يعانون من فقد القدرة على سماع الاصوات ذات التردد العالى • وقد أصبح اختبار الحواس الخاصة بمختلف الوسائل الجسمية النفسية الميسورة الآن عملية ماهرة ، تتطلب فى حالة الاطفال على اى حال تدريبا جيدا على سيكولوجية الطفولة كما تتطلب معرفة بعلم وظائف الاعضاء وبالاجهزة المستعملة

فهم يعانون من اضطراب حركى حاد ويصابون بالتشنجات وغيرها من الاضطرابات المصابة · ولكن استعدادهم العقلى يزيد على المتوسط بدرجة كبيرة (١) وهناك حالات قليلة تكون فيها الصعوبات النوعية فى القراءة أو الحساب بالغة ومعطلة للتقدم التعليمى العام بصورة متزايدة ، وتحملنا على الارتياب فى وجود خلل فى لحاء المخ قد لا يكشف عنه حتى الفحص النيورولوجى

هذا التنوع فى الاستعدادات والصعوبات التى يعانيها الاطفال هو الذى يجعل من الضرورى فحص كل طفل يظن انه شاذ فحصا دقيقا · ولابد من دراسة تاريخ حياته وبخاصة تاريخ تطور نموه الحركى والكلامى وظروفه الاجتماعية وظروفه الاسرية ، وقد يكون من الضرورى عمل طائفة من الاختبارات الجسمية والعصبية والغدية . كما قد يكون لابد من اجراء فحص نفسى كامل قبل اى محاولة للتنبؤ بامكانيات الطفل فى المستقبل وبالتالى تقرير نوع التعليم المناسب له

وعلى هذا الاساس وحده ـ وهو يتضمن التعاون بين الاخصائى النفسى والاخصائى الاجتماعى والاخصائى الطبى وكذلك المعلم فى حالة أطفال المدارس ـ يمكن الوصول الى تقدير واقعى لامكانيات الاطفال وللمعوقات التى تعترض سبيلهم . كما يمكن التمييز بصورة حيوية بين الوان الشذوذ التى لا يمكن تغييرها وتلك التى يستطاع تحسينها بالاساليب العلاجية المناسبة . هذا فضلا عن ان أى قرار يتخذ يجب أن يكون مؤقتا وقابلا لاعادة النظر فيه دون هوى أو تحيز أثناء مرحلة الدراسة على أى الاحوال

غير ان تشابه الانماط السببية للضعف العقلى او التشابه فى مستوى اداء الوظائف العقلية ليس من الضرورى أن يتضمن تشابه المعاملة التربوية . ولقد كانت تسميات الطب العقلى ونسب الذكاء مضللة فى هذا الصدد وخصوصا عندما اتخذت اساسا للتصنيف الادارى أو القانونى الجامد . وان مجرد تعقد ظروف الاعاقة واختلاف كل طفل عن غيره من حيث ظروفه ومطامعه وتطور نموه . وعدم اليقين فى التنبؤ بالتفاعل بين العوامل المزاجية والاجتماعية والقدرة العقلية .. كل ذلك ينبغى أن يؤدى الى ضرورة الفحص النفسى المميز والى توفير التنوع الكثير فى الاجراءات التربوية . ويسر الانتقال بين المدارس أو الفصول الخاصة . وكذلك الانتقال من صف خاص الى مدرسة عادية حينما تحين الفرصة المناسبة لذلك كما يحدث عادة فى الحالات التى تقع على حدود الضعف العقلى البسيط

---

(١) يوحى كثير من الدراسات الهامة بأن بعض اضطرابات المجال البصرى والانتباه وأسلوب الاصابع والجسم وادراك التعاقبات الصوتية والانماط وسرعة التمييز بين الشكل والارضية فى اختبارات التاكستسكوب ، والقدرة على التصنيف المنطقى أو الشكلى ··الخ، كل هذه الاضطرابات التى توجد بوجه عام أو بصورة انتقالية بين الجماعات التى تعانى من خلل بين فى لحاء المخ ، يمكن أيضا التدليل على وجودها عند اطفال لايعانون من أى خلل عصبى واضح ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية فى تعلم الحساب والقراءة

الاجراءات التربوية

ان معظم ضعاف العقول من الاطفال سوف يعيشون فى المجتمع عندما يصبحون كبارا . ومن ثم فعلى الرغم من ضرورة تجنيبهم التنافس مع زملائهم الذين يفوقونهم فى القدرة العقلية أثناء مرحلة الدراسة ، ينبغى الا نعزلهم عنهم الا اذا اقتضت ذلك الضرورة التامة . ان بعض ذوى الضعف العقلى الشديد يحسن ايداعهم مؤسسات خاصة . ولكن ينبغى قبل اتخاذ هذه الخطوة القيام باستقصاء دقيق لدى امكان ابقاء الطفل فى بيته تحت رعاية أمه الحنون . وذلك خلال المرحلة الاولى من طفولته على الاقل (١) . وكثيرا ما لا يدرك الناس أن تيسير المعونة الاجتماعية والاقتصادية الكافية ليس اجراء سيكولوجيا سليما فحسب بل وقليل التكاليف أيضا . وفى المدن الكبرى يساعد توفير مراكز الرعاية اليومية الصغيرة التى تضم من ٣٠ الى ٥٠ طفلا على اراحة الاسرة بعض الوقت ، كما ييسر للطفل تدريبا اجتماعيا وعمليا تحت التوجيه الماهر للمعلمين الاكفاء (٢) أن اشد الاطفال غباء يتأثر بالمحبة والرعاية الفردية .. وما من مؤسسة تستطيع أن توفر له من استمرار التنبيه الانفعالى ما يستطيعه حتى أقل البيوت حظا من النجاح . وليس ثمة شك فى أن رعاية الام وحنانها هو أساس التربية الاصيلة الشاملة بالنسبة لجميع الاطفال ، اللهم الا فى الحالات العنيفة بصورة خطيرة او فى حالات العته الكامل . والمهم هو ضرورة مساعدة الاسرة ، والام بوجه خاص ، على القيام بما يعتبر مهمة عسيرة مغتصبة

والاطفال الذين لا يعانون من ضعف عقلى شديد ولكنهم لا يستطيعون تلقى ما يقارب التعليم العادى ــ اى قلة من ذوى الضعف العقلى المتوسط وغالبية ذوى الضعف العقلى البسيط ــ يوضعون حاليا فى مدارس خارجية خاصة . ولكن من المحتمل فيما يبدو أن أفضل حل للفئة العليا نسبيا وللتلاميذ المستقرين من بين ذوى الضعف العقلى البسيط على الاقل ، وللاغبياء على وجه التأكيد ، هو الحاقهم بصفوف خاصة ملحقة بالمدارس العادية بشرط أن يراعى فى ادارتها الا تحول رعاية هؤلاء الاطفال دون سهولة ادارة باقى المدرسة كما لا تضحى بها

---

(١) وهذا يماثل ما حدث فى هولندا حيث ٦٪ من الاطفال ممن تقل نسبة ذكائهم عن ٨٠ فى مؤسسات الايداع ، وهؤلاء هم فقط من الفئة الدنيا لذوى الذكاء المنخفض والحالات الشديدة التعقيد ، بل ان الكثيرين منهم يوضعون مع أسر بديلة مجاورة للمؤسسة التى ترعاهم . أما البلهاء فيلحقون عادة اما بمدارس خارجية متخصصة ، واما بصفوف خاصة ملحقة بالمدارس الخارجية الخاصة بمن تقل درجة انخفاض ذكائهم عن ذلك :

(Report to Child Welfare Congress, Zagreb, 1954. Dutch Union maternety and Child Health and Dutch Union for Child Welfare.

(٢) فى بعض البلاد لا تقوم السلطات التعليمية بفتح هذا النوع من المدارس بل تقوم به السلطات الصحية ،وبالتالى فان الهيئة العاملة بها لا تكون جزءا من المرفق التعليمى اذ يختلف (كما ينخفض عادة مع الاسف) اعدادها ومركزها ورواتبها . وهذه المراكز توجد مثلا فى المملكة المتحدة وفرنسا .

وبهذه الطريقة يمكن تجنب جانب من الوصمة الاجتماعية المرتبطة بانخفاض الذكاء ، كما يمكن توثيق الاتصال والتفاهم بين العاديين ودون العاديين من الاطفال بدلا من الفصل بينهم . وفضلا عن ذلك تفيد فى اتاحة الفرصة أمام اعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى تعليم ضعاف العقول ليكونوا على صلة بحاجات العاديين من التلاميذ واستعداداتهم كما يحدث فى فصول الاجادة الملحقة بالمدارس الابتدائية ومدارس الاجادة المستقلة فى فرنسا وفى عدد من البلاد الاخرى مثل مدينة ليستر فى المملكة المتحدة

غير ان الكثيرين من الاطفال المتخلفين عقليا يعانون من مصاعب ومعوقات مرتبطة بتخلفهم ، وكثيرا ما لايستطيعون التوافق مع نظام المدرسة النهارية العادية ويحتاجون الى علاج جسمى خاص وتدريب على النطق ومعونة نفسية وما شابه ذلك . كما ان بعضهم يكون غير مستقر بدرجة واضحة ويحتاج الى اشراف مستمر ، بينما يعيش البعض الآخر فى احياء ريفية نائية ومن ثم لا يستطيع الانتظام فى الفصول النهارية .. هؤلاء جميعا يحتاجون الى أقسام داخلية فى مدارس لا تتوافر فيها هيئة تدريس مؤهلة فحسب ، بل ويتوافر فيها أيضا عدد كاف من المشرفين على الحياة الداخلية والمساعدين لضمان توفير الرعاية الشخصية الحقيقية والشبيهة بالرعاية البيتية لهم

وعند اقامة المدارس الداخلية يكون من الافضل ــ لصالح العاملين فيها وللاطفال ــ ان تكون قريبة بدرجة كافية من مجتمع حقيقى كمدينة صغيرة أو قرية مثلا حتى يكون افرادها على اتصال بالحياة العادية ولا يعيشوا فى عزلة . كذلك ينبغى على المدارس ان تبذل كل جهد ممكن لتظل على اتصال وثيق بأسرة الطفل ، وان يعود الطفل الى بيته ليقضى العطلات بين افراد اسرته كلما كان ذلك ممكنا من الناحية العملية .

تربية الاغبياء العاديين وذوى التخلف العقلى البسيط

نستطيع أن نرى من جدول ١ (ص ٢٢٨) ان ضعاف العقول من جميع الفئات يبلغون حوالى ٢/١ ٢ ٪ من مجموع التلاميذ فى سن التعليم . وقليل من البلاد الاوربية فقط هى التى استطاعت توفير التعليم لهذه الفئات جميعا ، اما أغلب البلاد فليس لديها سوى مدارس أوفصول خاصة لما لا يزيد الآن قليلا على نصف هؤلاء . والاغبياء العاديون الذين يبلغون أربعة أو خمسة أمثال ضعاف العقول (١) يندر أن يعترف بهم كطائفة كبيرة تحتاج الى تعديل المعايير المألوفة (٢) ، وفى الاحوال التى تتخذ فيها

(١) فى بلد يبلغ تعداد سكانه ٤٠ أو ٥٠ مليونا نتوقع أن يكون فيه نصف مليون على الاقل من هؤلاء الاطفال فيما بين السابعة والرابعة عشرة

(٢) فى المملكة المتحدة جميع الاطفال الذين يقل تحصيلهم التعليمى عن ٨٠ ٪ من التحصيل التعليمى المتوقع من الاطفال العاديين المتساوين معهم فى السن يعتبرون « دون العاديين » من الناحية التعليمية وفى حاجة الى اجراءات تربوية خاصة . وفى المدن الكبيرة يتخذ ١ ـ ٢ ٪

←

بعض التدابير الخاصة لتعليمهم يندر أن يفرق بينهم وبين أولئك الذين يرجع فشلهم النسبى فى التعليم الى أسباب أخرى غير ضعف الاستعداد الفطرى للتعليم

وليس من المحتمل ان يبلغ الاطفال الاغبياء نفس المستوى الذى يستطيع بلوغه زملاؤهم الاكثر ذكاء ، كما ان معدل تقدمهم التعليمى يكون أبطأ بدرجة ملحوظة حتى فى أفضل الظروف . وكل محاولة لدفعهم الى مسايرة الاطفال العاديين لا يكون مصيرها الاخفاق فحسب ، بل تؤدى أيضا اما الى تحطيم معنوياتهم فى الناحية التعليمية والشخصية ، واما الى تكوين اتجاهات عدوانية سافرة أو مستترة قد تفضى بهم الى الجناح . غير اننا لو عهدنا بمثل هؤلاء الاطفال منذ البداية الى معلم يفهم حدود استعداداتهم للتعلم كما يفهم الاساليب اللازمة لمساعدتهم على التقدم من الناحية الاجتماعية والتعليمية فان من الممكن أن يتعلموا جميعا — باستثناء أولئك الذين يعانون من متاعب أخرى — كيف يعولون أنفسهم بأنفسهم وكيف يصبحون مواطنين يحترمون أنفسهم ، وكيف يحيون حياة قوامها حسن التكيف والاشباع

غير ان الاغبياء وضعاف العقول مع ذلك لهم حاجاتهم الخاصة ، كما أن تعليمهم يتطلب مهارة خاصة من المعلم . وأوضح مظاهر القصور لديهم تظهر فى المجال اللفظى وفى العمليات التى تتطلب التفكير المجرد ، ومن ثم ينبغى أن يبنى المنهج على أساس النشاط المحسوس والنشاط العملى وتنمية المهارات اليدوية وزيادة الاستقلال الاجتماعى ،كل ذلك على أساس التقدير الدقيق لامكانيات الاطفال والدراسة المستنيرة لتقدمهم . واذا لم تكن هناك أنواع خاصة من العجز فان الاغبياء ومعظم ذوى الضعف العقلى البسيط يستطيعون أن يتعلموا القراءة بدرجة كافية وأن يفيدوا بدرجة محدودة من الاعلانات والصحف بل ومن بعض الكتب البسيطة أيضا . .

كما ان فى مقدورهم جميعا — فيما عدا ذوى الذكاء الاشد انخفاضا (١) — التعامل بالنقود أخذا وعطاء وتنظيم ميزانية الاسرة ، وحساب الاجور ، واجراء عمليات الجمع والطرح البسيطة المتصلة بالنقود ، والتقديرات

←

من هذه الاجراءات فى المدارس الخاصة بذوى الضعف العقلى المتوسط أو البسيط . بينما فى المدارس الابتدائية والثانوية الحديثة تعد صفوف خاصة للاغبياء والمتخلفين حينما يسمح العدد بذلك . وبالاضافة الى ذلك يوجد فى بعض المدن فصول للفرص الخاصة يلحق بها الاطفال الذين يرسبون لاسباب أخرى غير نقص الذكاء . والى جانب الصفوف أو المدارس الخاصة بالشواذ فى جنيف مما سبقت الاشارة اليه تتخذ فى بعض الصفوف الخاصة التى تضم حوالى ٢٠ تلميذا اجراءات مماثلة ، وذلك للأطفال الذين يعانون صعوبة فى متابعة المنهج العادى . كذلك تمت تجربة فتح فصل خاص للاطفال المعوقين بسبب بعض المدن الهولندية فتحت الدولة فصولا خاصة للاطفال الذين يعانون متاعب تعليمية ولكنهم ليسوا ضعاف عقول بدرجة ملحوظة أو بدرجة بسيطة

(١) قليل من هؤلاء ممن تقل نسبة ذكائه عن ٦٠ يستطيع أن يقوم بما يزيد كثيرا على مجرد قراءة الجمل البسيطة واداء الاعمال التكرارية البحتة

الاولية للمساحات والحجوم ، وغيرذلك مما يحتاج اليه العمال المهرة وشبه المهرة ، وذلك اذا تعلموا بطرق محسوسة يراعى فيها البطء والاكثار من التدريبات التى ترتبط بدوافعهم ، كما ترتبط بمواقف تكون قريبة بقدر الامكان من مواقف الحياة الواقعية

وعلى الرغم من ان الكثيرين من هؤلاء الاطفال ، ان لم يكن اغلبهم ، عندما يبلغون المراهقة او الرشد ، لا يحتمل أن يدركوا المفاهيم المجردة او يكونوا الافكار الخلقية التى يقوم عليها السلوك الخلقى والاجتماعى ، الا ان من الممكن بالتأكيد ان ننمى فيهم أفكارا عن الصواب والخطأ وعن الواجب والمواطنة

ولعل من الضرورى أن نؤكد ان المناهج وطرق التدريس التى تلائم الاغبياء بل وضعاف العقول بوجه خاص ، لا ينبغى النظر اليها على انها مهنية بصورة حقيقية ، أو على انها نسخة مخففة من مناهج الاطفال العاديين أو الموهوبين . فالتدريب المهنى المبكر — وهو ما زال يعتبر ملائما لذوى التخلف العقلى البسيط وللاغبياء — يهمل كلا من حاجات الطفل الشاملة وحقائق العمل الصناعى . فضعيف العقل أو الغبى الذى يتعلم مهنة ولا شيء غير ذلك قد يغدو ماهرا فى النواحى الآلية ولكنه لا يستطيع أن يكيف نفسه للتغير ، فاذا ما ادخلت بعض التغييرات على الآلات فانه يجد نفسه متعطلا الا اذا أتيحت له فترة طويلة من التدريب المجدد

والحق أن مدة التعليم العام وبالتالى فترة الاشراف الحصيف المستنير ، يجب أن تمتد سنة على الاقل ، والافضل أن تمتد سنتين ، بعد انتهاء مرحلة التعليم الالزامى ، وذلك فى حالة ضعاف العقول ، وربما فى حالة الاغبياء أيضا ، اذ يمكن بذلك مساعدة هؤلاء الاطفال على التغلب على الازمات الاولى للمراهقة الى أن يصبح فى وسعهم ان يتولوا أمر انفسهم : كما ان اطالة فترة تعليمهم فيها مراعاة لبسط معدل تعليمهم وتمثلهم لما يتعلمونه

وفضلا عن ذلك يستطيع الكثيرون من ضعاف العقول والاغبياء الاستمتاع بكثير من المظاهر الثقافية الخالصة فى تعليمهم كالموسيقى والرقص والتمثيل ، كما يستطيعون تلقى التدريب الذى يمكنهم من اشباع حوافزهم الابتكارية عن طريق التعبير المحسوس باستخدام الخشب والمعادن والجلد وما شابه ذلك . وبالمثل يستطيع ذوو الضعف العقلى البسيط أن يدركوا الافكار الاولية المتصلة بالمسئولية الوطنية والسياسية ، وأن يتوصلوا الى معرفة واجباتهم وحقوقهم كمواطنين ، وأن يتعلموا كيف يفيدون من الجهاز الاجتماعى والادارى فى المجتمع ، وذلك الجهاز الذى يقوم لخدمتهم وحمايتهم

وعندما يعد هؤلاء الاطفال حقا وبقدر الامكان لنوع الحياة التى سيحيونها كأفراد من البشر فهنا فقط يكون التركيز على تدريبهم تدريبا مهنيا خالصا

امرا مشروعا ، بل ان هذا التدريب ينبغى أن يكون أكثر من مجرد غرس المهارات النافعة . ان هؤلاء الاطفال يحتاجون الى توجيه مهنى ماهر يستغل استعداداتهم الى أفضل حد ممكن ، والى اشراف ودود مستمر يجعل منهم جزءا متكاملا من حياة عملية مستقرة ومشبعة لهم بعيدة عن الاستغلال او الفساد

وليس فى الامكان اشباع حاجات الاغبياء وضعاف العقول اذا تم تعليمهم فى جماعات كبيرة . والحد الاقصى لعدد التلاميذ من الاغبياء وذوى التخلف العقلى البسيط الذين يعهد بهم الى مدرس واحد متخصص فى تربيتهم هو ٢٠ تلميذا . وحتى فى هذه الحالة يتوقف نجاح المجموعة على الاختيار الدقيق للاطفال بحيث يكونون مستقرين نسبيا من الناحية الانفعالية ولا يعانون من متاعب تعقد من أمر تعليمهم

أما بالنسبة لذوى الذكاء الاكثر انخفاضا من ذلك أى غالبية ذوى التخلف العقلى البسيط ، وأولئك الذين يزيد من تعقيد حالتهم ما قد يعانونه من معوقات جسمية أو اضطرابات انفعالية أوعاهات نوعية جسمية نفسية ، فينبغى أن يكون الصف أقل عددا ، والطرق أكثر فردية ، وأن يكون الاتصال بين المعلم والتلميذ أوثق واشد استمرارا

كذلك ينبغى أن ينظم البرنامج بحيث يتيح للمعلم من الوقت والطاقة ما يمكنه من التوصل الى فهم كل تلميذ . والافضل أن يستمر المعلم ، أو المعلمة ، مع المجموعة أكثر كثيرا من عام ، وأن يتضمن عمله لا مجرد تعليم أفرادها بالمعنى الضيق أى تلقينهم المهارات الذهنية والجسمية ، بل ونموهم الاجتماعى بأكمله أيضا

غير ان مثل هذه التربية للجماعات الصغيرة ينبغى ألا يترتب عليها عزل هؤلاء الاطفال باستمرار عن غيرهم من الاطفال . فكثير من النشاط المدرسى الاسبوعى من النوع الذى يسمح باشتراك التلاميذ جميعا فيه كالغناء والموسيقى والفن والهوايات العملية والتربية البدنية والمباريات والشعائر الدينية والمناسبات الاجتماعية العامة التى تحفل بها الحياة المدرسية السليمة ، فكل هذه تتيح الفرص للطفل الغبى أو ضعيف العقل لكى يختلط برفاقه على قدم المساواة (١)

وهذا الاختلاط فضلا عن اضعافه للشعور بالنقص الى ادنى حد ، واتاحته الفرصة للطفل الغبى ليتفوق على من هم أذكى منه ، يرمى الى هدف بعيد ، ذلك ان الصحة العقلية للراشد الغبى والمتخلف عقليا تتوقف

---

(١) من المؤكد ان هذه المساواة نسبية . فكثير من الاغبياء بل وأغلب الاطفال من ذوى الذكاء دون العادى يفتقرون بصورة ملحوظة الى التوافق العضلى وبطء الاستجابة . وان من المغالطة المنطقية أيضا ان نفترض أن الاغبياء يتفوقون على الاذكياء فى العمل اليدوى . ومع ذلك فاذا كانت هيئة التدريس ماهرة فى معالجة كل من الاغبياء والعاديين من الاطفال فى المدرسة فانها تستطيع أن تنظم المناسبات التى يستطيع تلاميذ الصف الخاص فيها أن ينضموا الى الآخرين، بل وان يظهروا ، بنوع من التفوق قد أعد بعناية

بدرجة كبيرة على قدرته على تقبله للآخرين وعلى تقبل الآخرين له ٠ فاذا ما عملت المدرسة على العناية بالفروق بين الافراد دون أن تطلق عليها اسماء معينة مثل القصور أو التفوق ، ودون أن تنبذ الاغبياء أو تسرف فى الاشفاق عليهم ، فان ذلك يتيح فرصة طيبة أمام معظم التلاميذ ليتعلموا كيف يفرقون بصورة أساسية بين قيمة الانسان كانسان وبين تنوع الاستعدادات التى تجعل من الناس جماعات تختلف حظوظها من المسئوليات والحاجات



٢ - المعوقون جسمياً والمرهفون (١)

العاهات وتطور النمو النفسى العام

ان الاطفال ذوى العاهات الجسمية على أختلاف درجاتها يمثلون مشكلات من حيث التربية والصحة الجسمية ، والصحة العقلية تختلف عن مشكلات ذوى الذكاء دون العادى . وعلى الرغم من ان العاهة الجسمية قد ترتبط بانخفاض القدرة العقلية عن المتوسط ، وهى غالبا كذلك فى حالة أنواع معينة من العاهات ، الا ان غالبية المقعدين والمرهفين من الاطفال ذوو امكانيات عادية بالمعنى العقلى الخالص . ولكن حالتهم الجسمية قد تتطلب علاجا جسميا او غير ذلك من أنواع العلاج الطبى ، وقد تقيد حركتهم أو تحرمهم منها ، أو تفرض عليهم نظاما خاصا يحول دون استمرارهم فى المدارس أو الفصول العادية أو يجعل تعليمهم فيها أمرا عسيرا

غير ان المعوقات العملية الواضحة التى تفرضها البنية المرهفة او العجز الجسمى لا ينبغى أن تجعلنا نهمل ما للعاهة من الآثار الاكثر خفاء والاشد أهمية فى النهاية على تطور النمو النفسى للطفل بأكمله . ويكفى أن نتذكر أهمية المشى لتطور النمو الذهنى أو الانفعالى فى السنة الثانية من العمر لنتبين كيف أن الطفل المقعد الذى يعتمد فى انتقاله على غيره يفتقد مثيرا حيويا من مثيرات النمو . ثم عندما يشعر فيما بعد بالفرق بينه وبين غيره ، وعندما يتناقص بالتدريج تأكده من الامن ، ذلك التأكد الذى يكتسبه الطفل السوى عن طريق ما يحققه من الاعمال الجسمية ، فان نمو شخصيته قد يبدأ فى الانحراف . وقد ينتابه الشعور بأن عاهته نوع من

---

(١) هنا يدخل جميع الاطفال الذين لا تؤثر مقوماتهم الجسمية ـ كالكساح والروماتزم والبول السكرى وأمراض القلب والدرن والبنية المرهفة ـ بصورة مباشرة على استعدادهم الذهنى أو نموهم النفسى . غير انه قد ثبت تماما ان نسبة الذين يعانون من أنواع مختلفة من المعوقات الجسمية أو النقص التكوينى بين الاطفال ذوى الذكاء دون العادى أعلى من نسبتهم بين الاطفال الاشد ذكاء ، وبالعكس ان عدد الاغبياء أو المتخلفين عقليا من بين فئة المعوقين أو دون العاديين من الناحية الجسمية ـ وان كانت جميع طبقات الذكاء ممثلة فى هذه الفئة ـ أكبر منه بين سواهم

وبالاضافة الى ذلك كثيرا ما نجد لدى مثل هؤلاء الاطفال اضطرابات انفعالية حادة بعضها ، ان لم يكن اغلبها ، نتائج ثانوية لمعوقاتهم ولكن من المحتمل أن نجد عددا من الحالات أكبر كثيرا مما نفترض ـ وبخاصة بين المصابين بالبول السكرى والربو والرفاهة والبدانة المرضية ـ يرتبط فيها الاضطراب النفسى بالعجز الجسمى ارتباطا وثيقا ويجب اعتبارها زملة جسمية نفسية . وما زالت البحوث الصادقة من الناحية العلمية قليلة فى ميدان سيكولوجية المعوقين حسمنا . ولكن من المؤكد بدرجة كبيرة انه لو تيسر لنا مزيد من المعرفة الدقيقة فان تربية هؤلاء الاطفال بأكملها وتنشئتهم وعلاجهم الطبى ، كل ذلك حقيق بأن يتحسن بدرجة كبيرة

العقاب ومن ثم يتكون لديه شعور بالذنب ، أو قد يتخذ موقفا عدوانيا ازاء بيئته ، أو يغدو خائفا منها بصورة يشوبها الغموض والقلق . واذا لم تعمل له ترتيبات خاصة فمن المحتمل ان يتأثر تعليمه بعجزه عن احتمال تعب اليوم المدرسي العادى ، وبعدم انتظامه فى الدراسة بسبب العلاج الطبى ، أو بتكرر انقطاعه عن المدرسة لفترات قصيرة

وكثير من الاطفال المعوقين جسميا والمرهفين قد يجدون فى عجزهم ملاذا ويتخذون منه عذرا لتجنب بذل جهود يستطيعون بذلها وذلك بسبب موقف الآباء وغيرهم من الكبار بل وحتى مدرسيهم منهم . ولهذا نجد من بين المعوقين قلة تستغل ظروفها لاسترقاق الابوين أوالاقارب ، وتصبح متطفلة على المجتمعالذى كان من الممكن أن تسهم فى النهوض به لو انها لقيت نوعا آخر من المعاملة

الاسلوب الايجابى

ان التأكيد الجوهرى فى تنشئة المعوقين والمرهفين وتربيتهم انما ينصب على ما يستطيعون عمله ، وعلى تزويدهم بالخبرات ومثيرات النمو التى تؤدى ظروفهم الى حرمانهم منها فى الاحوال الاخرى . ومن ثم فعلى الرغم من أن الطفل الذى لا يستطيع أن يمشى ويجرى ويقفز قد يحرم من مجال الخبرات المتزايد الاتساع ومن الثناء الذى يظفر به الصغار بسبب مهاراتهم الجسمية ، فان الام المستنيرة تستطيع أن تنظم حياته بحيث توفر له خبرات ومثيرات مماثلة

وكثير من هؤلاء الاطفال يعانون فى حياتهم المبكرة آلاما جسمية ، أو يضطرون الى التزام الفراش لفترات طويلة دون حركة وقد شخصوا أبصارهم الى سقف الغرفة أو ينقلون الى المستشفى ويفصلون عن أمهاتهم . وجلى ان من الايسر فى علاجهم طبيا بصورة مثمرة أن يعاملوا كما لو كانوا أجساما بشرية حية ليس لها استجابات نفسية ، ولكن قد يكون من الافضل فى النهاية أن يؤجل فعلا اجراء عملية جراحية لاحدهم الى أن يصبح قادرا على احتمال بعده عن أمه ، أو اجراؤها له فى البيت بدلا من تقويم طرف من أطرافه على حساب تعريضه لاذى نفسى بالغ

وبالمثل ينبغى أن يعد الطفل دائما لخبرة الالم ، وأن يطمئن الى أن هذا الالم لا يقصد به أن يكون عقابا له أو عدوانا عليه . واذا كان من الضرورى تقييد حركته تقييداً كاملا تقريبا كما يحدث أحيانا فلا بد من اتخاذ الخطوات اللازمة للتغلب على خواء الساعات الطويلة الى أقصى حد ممكن ، والعمل على أن يتاح له فيما بعد بقدر الامكان من الفرص الفنية ما يمكنه من اللحاق بمستوى نموه . وفضلا عن ذلك ينبغى اختيار القيود التى يفرضها العلاج الجسمى بعناية من حيث آثارها النفسية على الطفل وعلى اتجاهاته نحو أسرته . وكثيرا ما نجد ان من الممكن تخفيف قسوة هذه القيود بالتفاهم والحصافة . وهناك كثير من الطرق التى يمكن بوساطتها جعل

الاطفال المعوقين وآبائهم يركزون اهتمامهم على ما يمكن أن يتحقق بدلا من تركيزه على الحدود التى يفرضها العجز

التوجيه والتربية

ان التوجيه النفسى للطفل المعوق جسميا ولاسرته عمل دقيق يحتاج الى مهارة . فالمهارة الطبية تقوم بدور رئيسى ولكنه ليس الدور الوحيد لان مستقبل الطفل يتوقف على تحقيق تكيفه الشخصى والاجتماعى والتربوى والمهنى الى أعلى مستوى ممكن . كما انه طيلة فترة نموه ، وكذلك أسرته ، يكون فى حاجة الى المساعدة المستنيرة المشوبة بالعطف . ولا يستطيع القيام بذلك الا أولئك الذين يدركون الحدود القاسية التى تقيمها المعوقات فى سبيله ، ويؤهلهم تدريبهم للنظر الى الطفل على انه شخص باكمله له نفس ما للاطفال الاسوياء من الحاجات التى لا يمكن ان ننكرها عليه مدة طويلة دون أن نعرضه لضرر نفسى دائم

ولهذا فان على كل من الباحث الاجتماعى وخبير التربية والاخصائى النفسى دورا يؤديه لا فى الفحص المبدئى فحسب بل وفى مواصلة الاشراف على مثل هؤلاء الاطفال ايضا . والواقع انه بمجرد انقضاء المرحلة الحرجة الاولى للعلاج الجسمى تصبح المسئولية الرئيسية من نصيب الاخصائى النفسى والمربى

ولقد كان من نتيجة ملاءمة العلاج الطبى وشبه الطبى ، وعدم تجانس المصاعب التى يواجهها المعوقون والمرهفون من الاطفال ، ان كان بعضهم يلحق بمدارس خاصة أو يعهد بهم فى حالات الاعاقة الحادة على الاقل الى أحد المستشفيات أو المدارس الداخلية . وهذا الاجراء لا يمكن تفاديه فى كثير من الحالات ، ولكن لا ينبغى اغفال ما له من مثالب خطيرة بالنسبة للطفل . فالمدرسة الداخلية تساعد على فصل الطفل عن أسرته لفترات طويلة ، كما انها بمجرد جمع عدد كبير من المعوقين معا تعمل على عزلهم من المجتمع

ومن المحتمل ان يكون هؤلاء الاطفال ممثلين بدرجة ما لكل مستويات القدرة التعليمية عند جماعة منهم مما نجده فى اطفال المدارس العادية . فاذا كان لدينا مجموعة تتكون من ستين أو مائة منهم فسنجد أن لهم عددا من الحاجات المتنوعة التى لا تستطيع المدرسة العادية توفير الوسائل لاشباعها حتى ولو أعدت لهم فصول صغيرة العدد . والاتجاه التقليدى نحو اعتبار معظم هؤلاء الاطفال فى حاجة الى نوع من التعليم تغلب عليه الناحية اليدوية أو المهنية ، هذا الاتجاه قد لا يسهل استئصاله ، ولكن يجدر بنا أن ندرك ان التعليم الاكاديمى والذهنى يعتبر ضروريا لعدد كبير منهم ممن يستطيعون اذا توافرت لهم الرعاية الملائمة أن يلتحقوا فيما بعد بمهن لا يحول نوع العجز الذى يعانونه دون نجاحهم فيها

ولا بد أن نؤكد مرة أخرى أن تقرير عزل الطفل المعوق جسميا عن رفاقه الاسوياء وعن أسرته من الامور التى لا ينبغى التهوين من شانها ، وبخاصة

اذا كان ذلك التهوين يتصل بتيسير التنظيم الادارى . ومن الممكن ، بل ومن الضرورى ، عمل الكثير لمساعدة هؤلاء الاطفال على أن يكونوا جزءا متكاملا فى المدارس والصفوف العادية ، أما اذا تعذر ذلك فلا بد من توثيق العلاقة بين المدارس والصفوف الخاصة وبين نظام التعليم العادى فى الحى

الاطفال المشلولون

وثمة جماعة من المعوقين جسميا أصبحت منذ وقت قريب مثارا لطائفة خاصة من المشكلات النفسية والتربوية . فهناك عدد من الاطفال يعانون من اصابات مخية تؤثر فى الجهاز العصبى المركزى نتيجة تلف أو تسمم رحمى ، أو نزيف مخى ، أو اختناق عند الولادة ، وهؤلاء الاطفال كثيرا ما يبدو عليهم الضعف العقلى الشديد والاعاقة البدنية الحادة . وتشير دراسات المخ الحديثة (١) بأن حالات شتى أنواع الشلل المخى فى المملكة المتحدة تبلغ واحدا فى الالف بين الاطفال من لحظة الولادة حتى سن السادسة عشرة ، وأن الانواع الرئيسية من هذا العدد هى الشلل التشنجى (٢) (حوالى ٨٠ ٪) والشلل الابتدائى Athetord (٣) (١٠ ٪) وحالات الاختلاج (أى اختلال تآزر الحركات الارادية) والارتعاش والتصلب والاعراض المختلفة (حوالى ١٠ ٪)

وكل الوظائف الحركية أو بعضها قد تصاب بدرجات متفاوتة ، ففى بعض الحالات يصيب التصلب أو الارتخاء أو الالتواء الاطراف الاربعة جميعا وفى البعض الآخر يصيب جانبا واحدا من الجسم فقط . وكثير من الاطفال ، وبخاصة المصابين بالالتواء يعانون اضطرابا فى توزيع الاعصاب على أعضاء النطق حتى انهم لا يستطيعون أن يتعلموا الكلام دون مساعدة ، وآخرون يعانون من عاهات نوعية فى السمع أو البصر . ولقد كان هؤلاء الاطفال يعاملون فى الماضى على انهم معتوهون او بلهاء ، وكانوا يضطرون الى التزام الفراش أو دخول المصحات بسبب عدم توفر العلاج الجسمى والتربوى الملائم

ولكن الفحص الدقيق لهذه الطائفة يدل على انه على الرغم من ان الاصابة المخية او توقف النمو تؤثر فى كثير من الحالات على تطور النمو

---

(١) P. Asher and F.E. Schonell, «A Survey of 400 Cases of Cerebral Palsy in Childhood», Arch. Dis. Child vol. 25. 1950; M.I. Dunsdon. The Educability of the Cerbrally Palsied Child. London, National Foundation of Educational Research. 1952.

(٢) وهى حالة يؤدى فيها التصلب الشديد فى العضلات الى تيبس الحركة والتقلصات مما يحدث تشوها فى العضلات وفى بعض الحالات يحدث ارتخاء شاذا . وتسمى الحالة شللا طرفيا monoplegia او نصفيا hemiplegia أو رباعيا quadriplegia حسب عدد الاطراف المصابة ، وتسمى شللا سفليا paraplegia فى حالة اصابة الساقين فقط ويستعمل البعض مصطلحات أخرى ، ولكن يبدو ان هذه الاسماء تكاد تكون هى الثابتة (فى انجلترا وامريكا)

(٣) هذا النوع من الشلل يتميز بحركات التلوى التى يتعذر التحكم فيها وبخاصة فى الاطراف ، بل وفى عضلات الوجه واللسان فى كثير من الحالات

الذهنى ، وعلى الرغم من أن أكثر من نصف الاطفال المصابين بالشلل المخى من ذوى الذكاء دون العادى بدرجة بسيطة أو متوسطة او شديدة ، الا ان هناك مجموعة كبيرة منهم تستطيع اذا توافرت لها الظروف المناسبة ان تتعلم ، وان تفيد كثيرا من العلاج الطبيعى وعلاج النطق وغير ذلك من انواع العلاج الجسمى . كما ان درجة الكساح لاتحدد وحدها استحالة التربية فى حالة من الحالات . ان تقدير مستقبل الطفل معقد وينبغى ان يستند الى معرفة كاملة بظروف الطفل الجسمية والاجتماعية والى تقدير دقيق بقدر الامكان لمستواه العقلى وتحليل كمى دقيق لوظائفه الذهنية(١)

وليس ثمة طائفة أخرى أشد حاجة من هذه الطائفة الى الفهم الكامل والتعاون الوثيق بين الاخصائى النفسى والمعلم المتخصص واخصائى تقويم الاطراف والعلاج الطبيعى واخصائى علاج عيوب النطق ، على الا يقتصر هذا التعاون على مرحلة الفحص المبدئى فحسب ، بل لابد أن يستمر طيلة مرحلة الطفولة . وكثيرا ما تتضارب مطالب المعاملة الجسمية والتربوية والنفسية ، من ذلك مثلا انه قد يكون من الضرورى لتقدم العلاج الطبيعى أن يمنع الطفل من استخدام يديه بطريقة معينة على الرغم من أن هذه الحركة هى تقريبا وسيلته الوحيدة للاتصال الذى تمليه الاغراض التربوية أو قد يوصى المعالج بنوع من العلاج المجهد فى الوقت الذى يكون الطفل فيه قد بدأ فى اتقان القراءة ، أو قد يخفق العلاج الطبيعى أو علاج النطق بسبب توقف نفسى أو متاعب مزاجية لدى الطفل نفسه مما لا يستطيع غير الاخصائى النفسى أن يتبينه ويوضح سببه

وفى جميع هذه المواقف ــ وهى كثيرا ما تظهر أثناء تربية الاطفال المفلوجين وتدريبهم ــ ينبغى اتخاذ قرار فى ضوء تطور نمو الطفل كله وحاجاته وعدم الاقتصار كلية أو الى حد كبير على ما يشير به نوع واحد من التخصص

والمحاولات التى بذلت لتعليم هؤلاء الاطفال تعتبر نسبيا حديثة العهد وقليلة أيضا ، كما انها باهظة التكاليف بسبب قلة المعدات وهيئة التدريس والاجهزة . ففى المملكة المتحدة لايوجد سوى ثمانية مراكز يمتزج فيها التعليم بالعلاج البدنى ، ويلتحق بها الاطفال الذين يكون من المؤكد بدرجة ما انهم سيفيدون من الخدمات الباهظة التكاليف والمعقدة التى تقدمها .

---

(١) ان تقدير قابلية الطفل المصاب بالشلل المخى للتعلم تحتاج الى مهارة وخبرة فائقة من ناحية عالم النفس . وليس لدينا فى الوقت الحاضر اختبارات تصلح للتطبيق على الاطفال الذين لا يستطيعون أكثر من الاجابة بالنفى أو الايجاب . ويذكر المؤلف طفلا فى الثامنة من عمره لا يستطيع ان ياتى من الحركات الا بعض حركات أصابع قدمه اليسرى وعينيه ، ومع ذلك فانه حاول وهو مستلق على ظهره حل عدد من الاختبارات العملية ونجح فى ذلك بدرجة من الاتقان تقل قليلا عما يتوقع من طفل عادى فى نفس سنه . كما يذكر طفلا آخر لم يكن يستطيع الكلام او تحريك أطرافه ولكنه استطاع لمدة تزيد على ثلاث ساعات ان يستخدم جبهته وانفه بمهارة فى أداء بعض اختبارات مقياس ترمان وميريل ومقياس وكسلر بلفيو وفى أداء طائفة من الاختبارات العملية التكميلية ، وقد بلغت نسبة ذكائه (بالتقدير) ١٤٠

واكثر المؤسسات نجاحا هى المدارس الخاصة (١) التى يأتى اليها الاطفال من منطقة جغرافية واسعة اما بالسيارات واما بعربات الاسعاف ، وفيها تتركز التسهيلات المختلفة للتعليم والعلاج الجسمى

والميزة الكبرى لمثل هذه المدارس الخاصة انها تتيح الاتصال المباشر المستمر بالبيت ، كما ان أسهام الآباء والامهات فى حياة المدرسة يخلق نوعا من الزمالة بينهم ويجعل فى ميسورهم أن يواصلوا فى البيت بعض أنواع النشاط الجسمى والتربوى اللازم لتقدم اطفالهم (٢)

الاطفال المعوقون حسيا

وعلى العكس من حداثة العهد نسبيا بالاهتمام بالاطفال المصابين بالشلل المخى نجد أن التربية الخاصة للمكفوفين وتدريبهم قد مرت فى أوربا بتاريخ طويل يبلغ أكثر من قرنين (٣) ٠ إن العمى من العاهات التى لا تخفى على الشخص العادى ، وكذلك الصمم ولو بدرجة أقل ، ومن السهل اكتشاف الحالات الشديدة لكل منهما فى سن مبكرة

ومع ذلك فان المعلومات المتزايدة عن تطور نمو الاطفال والدراسات

(١) منها مثلا
The Carlson House School, Victoria Road, Harborne, Bermingham
وقد اتخذت اجراءات مماثلة فى استراليا والولايات المتحدة حيث بدأ الاهتمام بالمشكلة بوجه خاص منذ النجاح الذى أحرزه الدكتور كارلسون وهو نفسه مصاب بالتشنج ٠ ومما تجب الاشارة اليه أنه لا يوجد ارتباط مباشر بين درجة الاعاقة الجسمية أو الحسية وبين مستوى الذكاء ، فبعض ذوى الضعف العقلى الشديد لا يعانون من العاهات الجسمية الا قليلا ،وبعض ذوى الذكاء المتفوق مصابون بالتواءات تشنجية حادة ٠ ونسبة كبيرة تكون اعاقتها الجسمية أو العقلية بسيطة حتى انها تستطيع ان تسير بنجاح فى الدراسة بالمدارس العادية أو الخاصة على غيرها من الاطفال اذا توفر لها بعض الاشراف الطبى والنفسى

(٢) كان معظم الدافع الى توفير التربية للاطفال المفلوجين فى انجلترا راجعا الى اتحاد ضم المتطوعين من الاباء وغيرهم من المهتمين بالمشكلة ، والى الجمعية البريطانية لرعاية المفلوجين وهى تصدر مجلة خاصة بها وتشجع البحث الطبى والاجتماعى والنفسى والتربوى

(٣) كان الاهتمام برعاية المكفوفين أقدم من ذلك بطبيعة الحال ٠ وكانت كثير من الاعمال (مثل التسول وحمل القماقم وقراءة الطالع وادارة المطاحن اليدوية والموسيقى ٠٠٠ الخ) مقصورة تماما أو بدرجة جزئية عليهم فى بلاد العالم القديم ٠ وقد بذل كثير من المكفوفين جهودا لا لتثقيف أنفسهم فحسب بل ولتعليم رفاقهم فى العامة أيضا ومنهم ديديماس Didyimas السكندرى (القرن الرابع) الذى كان يعلم باستخدام حروف هجائية منقوشة على الخشب٠ ويبدو ان أول مدرسة لتعليم المكفوفين انشاها Hauy (١٧٤٥ ـ ١٨٢٢) فى فرنسا ٠ وتبعتها فى ليفربول مدرسة أخرى أنشئت عام ١٧٩٠ ٠ واعقب ذلك تطورات مماثلة فى أوروبا فى خلال ٤٠ سنة ٠ وقد كان تعليم الصم سابقا على تعليم المكفوفين بعدة قرون ٠ ويبدو أن من المتفق عليه ان أول معلم عظيم للصم كان الراهب البندكتينى
pedro Ponce de Leon
الاسبانى بدروبونتى دى ليون (١٥٢٠ ـ ٨٤) ، والاسبانيين (بوليت Polet من مدريد ورامبرز Ramirez من كاريون) ٠ يرجع فضل نشر أول كتاب عن تربية الصم فى القرن السابع عشر ٠ ومن اسبانيا انتقل الالهام (بفضل كينيلم ديجبى Kentlim Digby) الى انجلترا وبفضل (جاكوب بيرر (Jacob Pereire) الى فرنسا ٠ وفى نهاية القرن الثامن عشر انشئت مدارس ضخمة فى فرنسا ((Abbé de l'Epé) وفى المانيا Samuel Heinick وفى انجلترا Thomas Braid-wood انظر :
M.E. Frampton and H.G. Rowell (editors), The Education of Handicapped, London, Harrap, & Co., 1939, vol. 1.

النوعية التى أجريت على المشكلات النفسية التى تنجم عن هذه المعوقات ، كل ذلك لم يؤد الا منذ وقت قريب نسبيا ــ فى الميدان التربوى ــ الى النظر الى الطفل الكفيف أو الاصم على أنه أولا وقبل كل شيء طفل ينبغى العمل بشتى الطرق التربوية بمعناها الواسع على ضمان نموه السوى الذى عطلته العاهة الحسية . او بعبارة أخرى ان الهدف المتفق عليه من تربية المعوقين حسيا هو تربيتهم بحيث يستطيعون أن يشغلوا مكانا عاديا بقدر الامكان فى عالم المبصرين وسليمى السمع بدلا من تركهم يلتمسون لانفسهم مكانا فى مجتمع مغلق يضم الذين يماثلونهم من حيث الاصابة

والحياة النفسية للمصابين بالصمم أوالعمى الولادى (١) ، وكذلك لاولئك الذين يصبحون صما أو مكفوفين فيما بعد (وفى هذه الحالة تكون السن التى أصيبوا فيها بالعاهة عاملا هاما بدرجة ما) ، انما هى بالضرورة حياة احباط وحرمان ، قوامها استجابة أطفال أسوياء نفسيا لبيئة أصبحت شاذة بالنسبة اليهم بسبب عاهتهم

ومن ثم فان المعاملة المستنيرة فى الطفولة المبكرة وفى مرحلة ما قبل المدرسة ، والتربية التى تقوم على محاولة تحقيق امكانيات الطفل الىاقصى حد ممكن وايجاد بدائل للخبرات التى حرم منها ، كل ذلك سوف يساعد الطفل الى حد كبير على تنمية شخصية سوية حسنة التكيف (٢)

ومن الحمق الادعاء بأن الطفل الكفيف أو الاصم يستطيع أن يصبح راشدا له من الكفاية الاجتماعية والذهنية والاقتصادية ما كان يمكن أن يكون له لو لم يكن ذا عاهة . ولكن التربية الحقيقية تستطيع أن تجعل الفرق بين الشخص المتواكل تواكلا تاما أو جزئيا ، أوسيىء التكيفبدرجة ما ، وبين الانسان السعيد المنتج ، فى نطاق الحدود التى تماثل تلك التى يفرضها علينا جميعا استعداداتنا المزاجية والذهنية

والى وقت قريب نسبيا فقط لم يوجه المربون الا القليل من الانتباه الى أهمية مرحلة ما قبل المدرسة بالنسبة لتطور نمو الطفل فى المراحل التالية ، والى ما ينبغى تقديمه الى الابوين من التوجيه والمعونة فى أول فرصة ممكنة . ومن المحتمل أن يعانى الطفل الكفيف متاعب متعددة اذا لم يتلق معونة مستنيرة ، فعماه يحول بينه وبين الخبرات الاجتماعية ــ كالابتسامات ، والعاب الاستخفاء وما شابهها ــ التى تكمل النشاط المادى وتحتل مكانة فيما بعد بوصفها صورا من تأكيد حب الام ومثيرات لتطور النمو

وهو يفتقر الى عنصر الابصار فى الارتباطات الكلية السمعية البصرية

---

(١) يختلف تعريف العمى «الكلى» والصمم « الكلى » من بلد لآخر ، كما يختلف تبعا لاختلاف الهدف العملى أهو تربية الطفل أم تطبيق نوع من الاعانة أم وضع الطفل فى عمل مناسب

(٢) يتناول المقال الآتى هذا الموضوع بافاضة :

W.D. Wall, «The Psychology of the Handicapped Child in Relation to his Family», **Child Welfare in Relation to the Family.** Geneva, International Union for Child Welfare, 1955, p. 65-79.

الحركية التى تنجم عن استكشافه لجسده وللاشياء الموجودة فى بيئته ؛ وكذلك عن لعبه مع الكبار ومع اخوته واخواته . وحظه من الخبرة بالاشياء ، وهى الخبرة التى يتوقف عليها الىحد ما تكوينالمدركات والنطق وتطور النمو الذهنى ، يقتصر على الاشياء التى تقع فى متناول يديه . كما أن وقوف الوالدين منه موقف الحماية المسرفة ، أو العطف المفرط ، أو النبذ الصريح أو المستتر ، أو حتى مجرد الاهمال البسيط ، كل ذلك قد يضفى لونا معينا على فكرته عن نفسه وعن المجتمع بأكملها منذ وقت مبكر

واذا لم نعلم الآباء ما يعملونه فمن المحتمل انهم لن يقدروا هذه الآثار المتجمعة للعمى وما يماثلها من الآثار أو يعوضوا الطفل عنها . ولا يدهشنا كثيرا أن نجد أن الكثيرين من الاطفال المكفوفين عندما يبلغون سنالمدرسة يكونون متخلفين من حيث تطور النمو العقلى والشخصى ، وغالبا ما يكونون غير آمنين بدرجة ملحوظة ، أو يكونون قد اكتسبوا عددا من اللزمات السلوكية والحركات الجامدة التى يكون بعضها على الاقل قوى الشبه بتلك التى يأتيها الاطفال الذين حرموا من رعاية أمهاتهم فى وقت مبكر

والطفل الاصم قد يفتقر الى المثيرات الذهنية والاجتماعية بصورة أشد خطورة . فالى نهاية العام الاول من العمر يحتمل ان يكون اللمس والابصار من العوامل الاساسية فى تطور النمو العام ، أما بعد ذلك ، وابتداء من الشهر الثامن عشر وما بعده على وجه التأكيد ، يبدأ النطق فى لعب دور متزايد الاهمية فى تنظيم حياة الطفل الذهنية والاجتماعية والانفعالية . والطفل الذى لا يستطيع أن يسمع كلام الآخرين أو الاصوات التى تصدر عنه نفسه لا يتعلم الكلام وقد يغدو ابكم . فافتقاره الى الالفاظ يعطل نمو تكوين المدركات لديه أو يؤخره أو يجعله غير سوى ، كما ان اتصالاته الاولى تكون مقصورة على المجالات البصرية واللمسية

ومثل هؤلاء الاطفال كثيرا ما يبدو عليهم الغباء بل والضعف العقلى ويعاملون على هذا الاساس . وبالاضافة الى الايحاء العكسى الذى يعتبر مرحلة عادية من سن الثانية الى الثالثة قد نجد لديهم استجابات عدوانية عنيفة ضد الاحباط ، وقد يصبحون مشكلات متعبة . وكما هو الحال مع المكفوفين تلعب اتجاهات الوالدين وغيرهم من الراشدين والكبار من الاخوة والاخوات دورا كبيرا — وفى كثير من الاحوال دورا معاكسا — فى تطور النمو الشخصى للطفل الكفيف

ويحدث فى بعض الاحيان أن يتعقد تطور النمو المبكر للكفيف وللاصم نتيجة لبعض العاهات المرتبطةبالصم أو العمى أو للآثار النفسية المترتبة على العلاج الطبى الطويل الامد أو المؤلم . وغير هؤلاء من يضطر الى الانتقال الى معاهد معينة بسبب حاجتهم الى رعاية خاصة ، أو بسبب عدم ملاءمة بيوتهم أو موت الام أو مرضها واذا لم تتخذ الخطوات الحريصة للاقلال الى أدنى حد ممكن من تاثير مثل هذه المعوقات الاضافية على نمو الطفل العسير اصلا فان النتائج قد تبلغ من بعد المدى حدا يجعل من المتعذر اصلاحها بأى اجراءات تربوية أو نفسية تتخذ فيمابعد

ويحول ضيق المكان هنا دون أن نعالج باضافة موضوع تربية الاطفال الذين يعانون من اعاقات حسية عنيفة ، وقد أوردنا التحليل السابق لمشكلات مرحلة ما قبل المدرسة ، وهو تحليل عاجل سطحى الى حد ما ، بقصد توجيه الانتباه الى ما قد يعتبر فى الوقت الحاضر اشد نواحى العمل مع مثل هؤلاء الاطفال حظا من الاهمال . ولقد قامت معظم البلاد الاوربية بتطوير المدارس وتجريب طرق التدريس للمكفوفين والصم كما أجرى فى النصف الاخير من القرن الحالى عدد متزايد من البحوث والتجارب العملية للنهوض بالاساليب التربوية فى هذا الميدان البالغ التعقيد ولزيادة تأكيد التدريب العام الاجتماعى والانفعالى لهؤلاء الاطفال ، وكذلك تدريب المعلمين المتخصصين المدركين للمشكلات التى يتضمنها تعليمهم

ومع ذلك فما زلنا نستطيع أن نقول بحق ان نقص المعونة التى يحتاج اليها الوالدان لمساعدة أبنائهم المعوقين على النمو ، ونقص الوسائل الميسورة لدور الحضانة الخاصة بالاطفال فى سن الثانية أو الثالثة. كل ذلك يحبط الكثير من الجهود التى تبذلها المدارس فيما بعد . فقد تبين بوضوح من بحث اجراه ايونج وايونج فى منشستر أن الآباء يستطيعون بتوجيه الخبراء ان يساعدوا أطفالهم الصم على ان يبدءوا فى الكلام ويفهموا الحديث عن طريق قراءة حركات الشفتين وذلك قبل بلوغهم سن الثانية (١) وان الاطفال الذين يتعلمون بهذه الطريقة يأتون الى المدرسة فيما بعد وهم متقدمون بصورة ملحوظة من حيث نموهم العقلى والاجتماعى واللغوى اذا قورنوا بغيرهم من الاطفال الصم

وما زلنا فى حاجة الى مزيد من البحث والتجريب العملى المضبوط لتحسين التربية التى تقدمها الاسرة لصغارها المكفوفين الذين يغلب أن يتركوا فى رعاية أم جاهلة أو ينقلوا قبل الوقت المناسب للاقامة فى احدى دور الحضانة (٢)

وبينما نجد فى كثير من البلاد الاوربية ، أن لم يكن فى معظمها ، أن مقدار التدابير الخاصة (٣) بالاطفال المكفوفين والصم ممن هم فى سن المدرسة كاف نسبيا ، الا أن مشكلات الاطفال المصابين بالعمى الجزئى أو الصمم الجزئى لم تلق قدرا كافيا من العناية . فالمشقات التى يعانيها هؤلاء الاطفال ، وبخاصة فى المراحل الاولى من تعليمهم ، قد تمر دون أن

---

(١) I.R. Ewing and A.W.G. Ewing, Opportunity and the Deaf Child. London, Univ. of London Press, 1947; **The Handicap of Deafness.** London, 1938 ; Speach and the Deaf Child, manchesetr, Manchester Univ. Press, 1954.

(٢) يجد القارىء وصفا لاساليب توجيه الآباء فى
J.H. Levy, «A Study of Parent Groups for Handicapped Childern, «**Exceptional Child,** 1952 vol. 19, pt. 1.

(٣) ما من أحد يرى أن مفهوم ونوع التربية القائمة يبلغان فى أى مكان الى المستوى العالى المرموق ، أو ان مقدار البحوث المخصصة للمشكلات النفسية والتربية لهذه الطائفة من الاطفال كاف . ولا شك ان علم النفس والتربية المتعلقين بالاطفال المكفوفين بوجه خاص من أشد ميادين البحث اهمالا فى المجال التربوى بأكمله

يلحظها أحد ، أما اذا كانت من الشدة بحيث تجذب الانتباه ، فانها تؤدى الى ضمهم الى مجموعة الصم والمكفوفين

وأفضل اجراء فى الوقت الحاضر يشير الى ضرورة تدريب المعلمين على اكتشاف هذه الحالات من عيوب الابصار والسمع وتقديمها للفحص الخاص كما يشير الى ضرورة الفحص الدورى لتلاميذ المدارس ، والى امكان مساعدة معظم التلاميذ عن طريق الفصول الخاصة من ناحية ، أواستخدام اجهزة صيانة البصر أو الاجهزة المعينة على السمع ، أو تعديل طرق التدريس فى الفصول العادية بما يلائم هؤلاء الاطفال من ناحية أخرى . ومع ذلك ينبغى أن نؤكد مرة أخرى ضرورة الكشف المبكر عن هذه الحالات وتوفير التوجيه النفسى والتربوى المتخصص المستمر لاسرهم وللمدارس التى يدخلونها

الاطفال المصابون بعيوب النطق

الى جانب الاطفال الذين ترتبط متاعب النطق عندهم بعاهات سمعية أو صمم أو تنجم عن مختلف صور الشلل المخى بما فيهم المصابون بحبسة حقيقية ، الى جانب هؤلاء نجد أطفالا تظهر عليهم اضطرابات فى النطق مثل اللثغة ، والعى ، والتهتهة ، والخنف ، والخلط ، والبكم ، وغيرها . وهذه الاضطرابات ترجع عند قليل منهم الى اسباب عضوية (١) وعند الغالبية الى أسباب نفسية . والنطق اداة ذهنية واجتماعية ضرورية ووثيقة الارتباط بالحياة الانفعالية بأكملها

ولهذا فان عيوب النطق حتى فى الحالات النادرة التى تنجم عن أسباب عضوية سرعان ما تكتسب دلالة نفسية بالنسبة للطفل وللوسط الذى يعيش فيه ، وقد يؤدى اهمالها الى أن تصبح مركزا لاضطراب عميق فى الشخصية وعائقا تعليميا ضخما . ولكن عيوب النطق وبخاصة التهتهة والفأفأة واللثغ وبعض أنواع البكم لا ترجع الى أسباب عضوية فى معظم الحالات بل تكون انعكاسات لاضطراب النمو الانفعالى بأكمله لدى الطفل

ومن ثم فان الكشف المبكر عن أى خلل فى النطق ، والفحص الذى يميز بين الاسباب والآثار ، يعتبران أساسا ضروريا للتدابير العلاجية . وينبغى أن يقوم بهذا الكشف الآباء والمعلمون الذين يرون الطفل فى حياته اليومية . أما الفحص وما يعقبه من رعاية للطفل الذى يعانى من عيوب النطق فأمر يحتاج الى فريق من الاخصائيين في علم النفس وقياس السمع وطب الاذن والحنجرة وعلاج أمراض النطق والبحث الاجتماعى ومعهم معلم الطفل . ويستطيع هذا الفريق الاستعانة بغيرهم من ذوى التخصص الدقيق فى التشخيص

---

(١) منها الحلق المشقوق مثلا

ومن الاجراءات المتقدمة فى أوربا انشاء عيادات لتشخيص وعلاج عيوب النطق عند الاطفال وفتح عدد من فصول الدراسة الخاصة للحالات الشديدة . ولكن من سوء الحظ انه حيثما تقوم هذه العيادات منفصلة عن الجهاز التعليمى ، أو عندما لا تتوافر الخدمات النفسية الملائمة ، فان علاج النطق أو العلاج الجراحى لا يكون مصحوبا بمحاولة اعادة تكييف الحياة الانفعالية للطفل بأكملها ، أو اعادة تعليم أولئك الذين كثيرا ما يكونون ذوى شخصيات فجة مضطربة منتكصة . وكثيرا ما يحدث أيضا عندما يلتحق الطفل المعيب النطق بمدرسة عادية ، ويضطر الى التغيب عن الصف ، فى فترات منتظمة بسبب العلاج الطبى ، الا تبذل أى محاولات للعمل على تعويضه عما فاته (١)

الاطفال المعوقون فى نواح متعددة

معظم التلاميذ المعوقين ، باستثناء المصابين بكساح عضوى لا يتضمن خللا مخيا ، يعانون من أكثر من عاهة واحدة . ولكن من الممكن عادة تصنيفهم بصورة تلائم التنظيم الادارى كما تلائم تعليمهم على أساس الصعوبة الرئيسية التى يعانونها . ولهذا يحسن تعليم الطفل الكفيف ذى الضعف العقلى البسيط أو المعوق جسميا فى مدرسة للاطفال المكفوفين وليس فى احدى المدارس الخاصة بضعاف العقول أو الخاصة بالحالات التى تحتاج الى علاج تقويمى . كما أن الاطفال المصابين بالشلل المخى الذى يكون عادة مصحوبا بالكساح وعيوب البصر والسمع والنطق وبشذوذ النمو الذهنى أيضا ، هؤلاء الاطفال يحتمل أن يتعلموا بصورة مرضية فى المدارس أو الصفوف التى يكون المعلمون فيها على المام خاص بمشكلات الشلل المخى

---

(١) ان نتائج مثل هذا الاهمال المزدوج فى مستقبل حياة الاطفال تصورها الحالتان الآتيتان لشخصين فى الثامنة عشرة • أولهما كان قد دخل المستشفى مرتين لاجراء عمليات جراحيةلعلاج شق فى الحلق وشرم فى الشفة وذلك فى سن السادسة والتاسعة ، ثم التحق لمدة ثلاثسنوات باحدى عيادات التدريب على النطق ، وأنهى حياته التعليمية فى سن الرابعة عشرة ، فى مدرسة خاصة • كان نطقه غير واضح الى درجة كبيرة ، وفى سن الثامنة عشرة أصبح يعانى من متاعب ملحوظة فى شخصيته (كمشاعر الدونية، والتواكل ، والفجاجة) لتركز الى حد ماحول حلقه المشقوق والشرم الواضح فى شفته • وعلى الرغم من أنه كان فوق المتوسط بدرجة قليلة من حيث الذكاء الا انه لم يكن يستطيع أن يقرأ كما يقرأ طفل فى السابعة • وكانت المهنة التى ارتضاها لنفسه من أحط المهن وأقلها حاجة الى المهارة

أما الشخص الثانى فكان مماثلا للأول من حيث السن والقدرة العقلية ولكنه كان يعانى من تهتهة حادة لدرجة انه كان يلوى رأسه حتى تمس كتفيه أثناء محاولته الكلام • وكان لا يستطيع أن يقرأ ولو قراءة صامتة كما يقرأ طفل فى الثامنة • وقد التحق بمدرسة عادية ، ولكنه كان طيلة مدة وجوده بها يقضى نصف يوم فى الاسبوع فى احدى عيادات التدريب على النطق • وكان قصور النطق عند هذا الشخص مرتبطا باضطراب انفعالى عميق • وقد أخذ فى التقدم فى كل من الكلام والقراءة عندما بذلت بعض المحاولات لاعادة ملاءمة مشكلاته الشخصية • انظر :

W.D. Wall, «Reading Backwardness among Men in the Army. Lec. cit.

غير أن هناك عددا من الحالات يتعذر فيها تحديد الاعاقة التى تعتبر أبلغ أهمية من غيرها من الناحية التربوية . ومن الامثلة المتطرفة لذلك الطفل الاصم الكفيف فهو يحتاج الى أساليب رعاية متخصصة مستمدة من العمل مع كل من الصم والمكفوفين . ومن حسن الحظ ان عدد هذه الحالات المركبة قليل بالنسبة لعدد الحالات غير المركبة من العمى والصمم والضعف العقلى والكساح

وكان أصحابها يعتبرون فى الماضى غير قابلين للتعلم بل وما زلنا حتى اليوم نصادف حالات لاطفال انتقلوا من مدرسة خاصة الى اخرى على أساس انهم فاشلون ، ثم اقصوا نهائيا عن نظام التعليم كله ليقضوا بقية حياتهم فى الملاجىء أو كعبء ثقيل على أسرهم . وكما هو الحال فى سائر أنواع المعوقات يعتبر مستوى القدرة الفطرية للطفل العامل الرئيسى فى تخطيط المعونة التى تقدم لهؤلاء الاطفال . ويمكن القول بصورة تقريبية انه كلما ازدادت درجة الاعاقة ازدادمقدار مايحتاج اليه الطفل من القدرة العقلية ليتغلب على العقبات التى تضعها العاهة فى سبيل تطور نموه التعليمى

ويصدق ذلك بدرجة كبيرة أيضا على ضروب العلاج الجسمى والتربية التى تتوقف على التعاون الرشيد . فقد وجد مثلا ان الاطفال المصابين بشلل مخى أو حاد ممن تقل نسبة ذكائهم عن ٨٥ لا يستجيبون بدرجة كافية للعلاج الطبيعى ، أو لعلاج النطق ، أو للتربية الخاصة بصورتها المتقدمة الحالية مما قد يبرر ما يبذل فى سبيلهم من جهد وما ينفق عليهم من مال . ومن ناحية أخرى نجد ان المدارس التى تخصصت فى تعليم الاطفال المكفوفين الذين يعانى أغلبهم من معوقات جسمية وعقلية شديدة ، هذه المدارس قد أصابت نجاحا ملحوظا فى تدريب هؤلاء الاطفال على أن يعتمدوا على أنفسهم من الناحية الجسمية ، وأن يتكيفوا من الناحية الشخصية والاجتماعية ، كما نجحت فى حالات قليلة فى تزويدهم بما يزيد على مبادىء التعليم الشكلى (١) . وقد استطاعت نسبة من هؤلاء التلاميذ أن تعول نفسها بنفسها الى حد ما على الرغم من انها تنتمى الى فئة لم يكن فى الامكان عمل أى شىء لها حتى اليوم

هذه الامثلة والمعجزات التى قد تتحقق بفضل اخلاص وابتكار ومهارة المعلمين الذين يتولون أمر الحالات « الميئوس منها » للاطفال المعوقين ، كلها تلفت الانظار الى أمرين على أكبر جانب من الاهمية بالنسبة الى الصحة النفسية للمجتمع . فالشخص المعوق قد لا يكون عبئا اقتصاديا واجتماعيا كطفل وكراشد فحسب ، بل ويكون أيضا محور اضطراب انفعالى حاد فى أسرته . وفى كثير من الحالات يكون الحل المقترح للمشكلة الاخيرة من هاتين

(١) Candoven Hall Special School for the Multihandicapped Blind, Candoven, near Shrewsberry. Shropshire, England.
غالبية الاطفال فى هذه المدرسة تقل نسبة ذكائهم عن ٦٠ ، وعدد منهم مصاب بالكساح بدرجات متفاوتة الشدة وان كان يستطيع الحركة . وبالمدرسة وحدة خاصة للصم المكفوفين

المشكلتين هو ابعاد الطفل كلية عن بيته وادخاله احدى المؤسسات

ومما لا شك فيه أن اقتراح فصل الطفل ذى الضعف العقلى الشـديد عن أمه عقب الولادة مباشرة ، هذا الاقتراح كثيرا ما يلقى أذنا واعية وينفذ أحيانا . ولـكن ليس من المؤكد اطـلاقا ان اقصاء الاشـخاص المعوقين بدرجة بالغة أفضل حل للمشكلة فيما يتعلق بالصحة النفسية للاسرة أو للمجتمع . فحيثما تتوافر الخدمات الاجتماعية والطبية والتربوية المناسبة لمساعدة الاسرة للقيام بواجبها ، وحيثما تتخذ التدابير المستنيرة منذ وقت مبكر لوقاية الاسرة والطفل من الاضطرابات النفسية ولمساعدة المعوقين على تحسين تكيفهم الاجتماعى بصورة تدريجية ، فعندئذ يستطيع حتى أشد المعوقين سوءا ان يواصل حياته مع أبويه بصورة لا تكلف كثيرا فى النهاية ، كما يستطيع الاعتماد على نفسه الى حد ما

أما الامر الثانى الجدير بالتأكيد فهو ان تلافى الظروف المؤدية الى الاعاقة تبعة تقع على عاتق مرافق الصحة ، بينما التحكم فى النتائج الشخصيـة والاجتماعية المترتبة على الاعاقة منذ مراحلها الاولى يتطلب توجيها نفسيا وتربويا واجتماعيا رشيدا ، ويحتاج الى كثير من الخدمات . ومما يؤسف له ان الدراسات التى تتناول سيكولوجية النمو للمعوقين والطرق الخاصة لتربية الاسرة والطفـل نفسـه ما زالت فى مهدها ، بسبب افتقارها الى التمويل ، وبسبب العقبات التى يقيمها فى سبيلها التنافس المهنى والفصل الصارم بين الخدمات الاجتماعية والطبية والتربوية

٣ — الأطفال سيئو التكيف

طبيعة سوء التكيف

الاطفـال المعوقون جسميا والمتخلفون عقليـا يلاقون عسرا فى التكيف للحياة العادية بسبب قصورهم فى نواح معينة ظاهرة فى اغلب الاحوال . ويبين مسح المدارس أن هناك طائفة صغيرة من الاطفال العاديين من الناحية الجسمية والعقلية ، ولكنهم معوقون لدرجة أن تطور نموهم الشخصى يكون مرضيا بصورة واضحة حتى فى الظروف الملائمة ومنذ وقت مبكر، والسبب فى ذلك هو ما يعانونه من عدم الاستقرار الانفعالى الشديد أو نتيجة لما تتسم به حوافزهم النفسية الاساسية من شدة أو ضعف شاذين

والى جانب هؤلاء نجد فئة صغيرة أخرى من الاطفال مصابين بمرض عضوى تكون أعراضه الرئيسية الخارجية انفعاليـة أو سلوكية ـ مثـل الاطفال غير المستقرين بسبب الالتهاب الدماغى ، وبعض المصابين بالصرع ، أو بالاورام المخية ، والاطفال الذين يؤدى التلف المخى عندهم الى النشاط المفرط وما شابه ذلك ـ ونفر قليل من الاطفال المصابين بالذهان أو بزملة من المظاهر الشاذة التى توحى بذهان وشيك من النوع الاكتئابى أو الخبالى أو الشبيه بالفصامى . غير ان مجموع هؤلاء جميعا لايزيد على نسبـة بسيطة (١) من مجموع الاطفال الذين تظهر عليهم بصورة دائمة أو مؤقتة أعراض سوء التكيف فى مرحلة الدراسة ، أو الذين يتخذ الشذوذ الملحوظ فى نموهم الانفعالى فى المراهقة صورة الجناح ، أو الفشل التعليمى أو المهنى ، أو الانحراف الشديد فى تطور نمو الشخصية

ومن المحتمل أن تكون هناك بعض المواقف التى يمكن أن تؤدى الى سوء التكيف والعصاب دون أن يسبقها تشويه فى تطور النمو . فالموت المفاجىء لاحد الابوين المحبوبين ، أو مولد أخ أو أخت ، أو مشهد من مشاهد العنف بين الكبار ، كل ذلك يثير اضطرابا انفعاليا خطيرا فى نفس الطفل تظهر أعراضه على الفور ويستمر صداه مدة طويلة ، أذا اتفق حدوثه فى لحظة حرجة من لحظات النمو النفسى ولم يظفر الطفل بتفسير مناسب له ، كما

---

(١) من العسير الحصول على تقديرات مضبوطة بسبب اختلاف الآراء حول مكونات الشذوذ المزاجى الجبلى أو المرض العقلى البين فى الاطفال . ومع ذلك فان خبرات مراكز وعيادات توجيه الاطفال فى انجلترا تشير الى أن من ١٠ / الى ١٥٪ فقط على الاكثر من جميع الحالات المشار اليها تدخل فى هذه المجموعة ، واننا اذا أدخلنا فى الاعتبار كل ضروب سوء التكيف الشديدة والبسيطة فان النسبة تقل عن ذلك كثيرا . انظر :

C. Burt, «Symposuin on Psychologists and Psychiatrists in the Child Guidance Service», Brit. Journ. Ed. Psychol. vol. XXIII, pt. 1, Feb. 1953).

ان المطالب التى يستلزمها تكيف الطفل قد تعلو على مستوى نضجه او قوة انفعالاته ومن ثم فانها بدلا من أن تدفع به نحو تكامل السلوك المقبول قد تجعله يرتد الى مستوى مبكر من مستويات النمو ويثبت عنده

واى موقف من مواقف المصاعب أو الصدمات يغرى بالارتداد الى صورة من صور السلوك التى نجحت من قبل ، والواقع ان السلوك السوى يمر بسلسلة من التقدم والتقهقر ، مثله فى ذلك مثل موجات المد والجزر ، والمهم هنا هو ان كل تكامل جديد فى التكيف ينبغى أن يتغلب على ما عداه وان يظل كذلك بصورة مكيفة . ولا شك أن الفروق بين الافراد من حيث القابلية للتلاؤم كبيرة ، فما قد ينزل الضرر البالغ بطفل معين قد لا يترك اثرا فى طفل آخر ، كما ان تأثر الافراد بالصدمات الانفعالية يتوقف بدرجة كبيرة على عوامل فى تكوينهم ، وعلى كل ما وقع لهم منذ لحظة ولادتهم ، والمواقف المباشرة ، وتفسير الطفل لهذه المواقف

ولهذا يندر فى اى حالة بالذات أن نستطيع ارجاع مصدر سوء التكيف لواقعة بعينها ، وأن كان من الممكن أن تكون احدى الحوادث فى حياة الطفل هى السبب المباشر ، أو أن يكون عدم تمثلها أو تفسيرها سببا فى ظهور طائفة من المخاوف والاتجاهات والآمال التى تتطور فيما بعد الى عصاب او الى انحرافات بسيطة فى السلوك أو الاتجاهات . ومعظم ضروب التكيف تنمو ببطء وتنتج من سلسلة من الاتجاهات الخاطئة التى تؤدى بالتدريج الى اختلال التوازن بين امكانيات الفرد ومطالب المجتمع

وفى جميع هذه الحالات تكون استجابات الفرد فى مبدأ الامر سوية ، أما عدم الاستواء فيكون فى البيئة ـ اى انه اما أن تكون البيئة غير مرضية بصورة صريحة ولا توفر للطفل ما تتطلبه حاجات نموه ، واما أن تفرض عليه مطالب لا تتيح له مرحلة النمو التى يمر بها ان يستجيب لها . ومن امثلة الموقف الاول الاحتكاكات بين الابوين ـ وهو سبب قديم من أسباب سوء التكيف ـ وفيها يصبح أمن الطفل مهددا بسبب القطيعة بين الابوين، وتوزع الولاءات والخوف من العدوان

ومن أمثلة الموقف الثانى اتخاذ الابوين موقفا موحدا ازاء معايير السلوك كآداب المائدة والهدوء فى البيت والنظام وغيرها من الامور التى ليس فى مقدور الطفل أن يلتزمها . ففى احدى الحالتين لابد أن يصبح الطفل قلقا ويحاول أن يدعم أمنه بالتعلق بأمه ، وفى الحالة الاخرى لابد أن تضعف ثقته بنفسه أو يستجيب بالعدوان ، وكل هذا أمر طبيعى تماما . ولكن اذا استمر الموقف المثير لهذه الاستجابات فان الصراع الناجم عنه يتأصل فى نفس الطفل ويصبح ببطء جزءا من حياة الطفل اللاشعورية كلها ، فيؤثر بذلك على شخصيته . ان الطفل يتكيف باستمرار لمواقف حياته وهذا التكيف يساعد على تخفيف حدة التوتر المباشر ، ولكنه ، حتى فى حالة انقضاء الموقف المثير ، يصبغ حياته الانفعالية فيما بعد ويصبح من العوامل التى تحدد تكيفاته للتحدى فى المستقبل (١)

---

(١) انظر ملحق ٣ أ ، ٣ ب

وثمة درجات وتدرجات متعددة من التكيف تحدث بين هـذه الحالات المتطرفة من الاستجابة العادية السوية ضد الضغط البيئى الذى يتجاوز قدرة التكيف لدى الطفل الذى كان من الممكن أن ينمو بصورة مرضية فى الظروف الاخرى ، وبين الاستجابة التى تعتبر فى حد ذاتها شاذة لان مواقف الصراع السابقة ادت الى اعاقة القدرة على التكيف كما ان استجابات أفراد الاطفال يختلف بعضها عن بعض من حيث التاريخ السابق لحياة الاطفال ، واستعدادهم المزاجى وأنواع الضغوط التى يتعرضون لها

من ذلك مثلا ان الاطفال غير الآمنين الذين يشبون فى جو من النظام الجامد الصارم بدرجة ما يحتمل أن يصبحوا عصبيين وأن يغالوا فى التزام السلوك الحسن . أما أولئك الذين يعيشون فى مجتمع يسوده التغاضى فقد يصبحون عدوانيين مشاغبين ، أو نزاعين الى الصخب والتخريب . غير أن هذه الاستجابات ليست بحال من الاحوال ثابتة لا تتبدل ، فهناك مثلا حالات كثيرة لاطفال يكون عدوانهم العنيف استجابة ضد نظام يتبرمون به باعتباره قوة غير مقيدة موجهة ضدهم ، بينما يستجيب غيرهم بالقلق الجسيم اذ يرون فى الحرية المسرفة نوعا من اللامبالاة أو الخطر

ومجمل القول ان أى جزء من السلوك لا ينبغى أن يعتبر شاذا الا اذا ادى الى قيام حاجز بين الطفل وجماعته ، ودل على اضطراب بعيد المدى او اضطراب قد يصيب علاقات الطفل بغيره . ولا يعتبر الطفل سىء التكيف حقا الا اذا عجز بدرجة واضحة عن الاندماج فى حياة الجماعة ومواجهة مطالبها بصورة مقبولة منها

معايير سوء التكيف

كثير من المناقشات التى تدور حول علامات سوء التكيف وكثير من المسلمات النظرية الخاصة بتعليلها ، تقوم على أساس دراسات أجراها أفراد اقتصرت خبرتهم على حالات سوء التكيف الواضح لدى الاطفال . وكثيرا ما تجرى هذه الدراسات على أساس افتراضات نظرية معينة الغرض منها تحديد البيانات المنشودة والتفسيرات المقترحة . كما أن الطبيعة الاجتماعية لاى تعريف ، وبالتالى لاى معيار من معايير الصحة النفسية والتكيف الشخصى ، تجعل مقارنة بلد بآخر ، بل ومقارنة فئة اجتماعية بفئة أخرى ، أمرا محفوفا بالمجازفة

ومثل هذه الدراسات التى أجريت على أساس مقارنة مجموعة من الاطفال الشواذ بمجموعة من الاطفال العاديين بحيث تكون المجموعتان متماثلتين من حيث المستوى الاجتماعى والاقتصادى والسن والجنس ومستوى الذكاء ، هذه الدراسات تشير الى انه على الرغم من ان بعض العوامل الشخصية وعلامات سوء التكيف والمؤثرات البيئية تكون أكثر انتشارا بين مختلف أنواع الجماعات السيئة التكيف ، الا انها توجد أيضا

في حياة الاطفال الاسوياء (١)

وبالاضافة الى ما تقدم فان السلوك الذى يعتبر عاديا فى سن معينة يصبح من علامات سوء التكيف اذا لازم الطفل عندما يكبر . ومن الامثلة الجيدة على ذلك سورات الغضب فهى تعتبر عادية بالنسبة لطفل فى الثانية أو الثالثةمن عمره ، ولكنها فى صورتها البدائية على الاقل ، تكون علامة خطيرة على سوء التكيف عند طفل فى العاشرة ، وحتى فى هذه الحالات لايكون الحكم امرا سهلا . فنحن تعوزنا المعايير الموضوعية للسلوك ولتطور النمو الانفعالى (٢) لدى الاطفال الاسوياء ،وهى المعايير التىيمكنالحكم بمقتضاها على الانحراف . فبعض المجتمعات لا تمانع فى السلوك الذى تسعى مجتمعات أخرى الى فطام الطفل منه . بل اننا نجد فى المجتمع الواحد ، وبخاصة فى المدن الكبيرة ، اختلافا بين مختلف المستويات الاجتماعية فى درجة التساهل

ومعظم الاطفال الذين يتطور نموهم فيما بعد على نحو مرض يتعرضون لفترات من الاضطراب الشديد الذى يبدو انه نتيجة للنضج (٣) وان كانت تمر دون حاجة الى معونة نفسية أكثر مما تستطيع المدرسة أن تقدمه ، وفى دراسة نادرة لتطور نمو الاطفال العاديين أجرتها كمنجز على مجموعة غير منتقاة يبلغ عددها ٢٣٩ طفلا تتراوح أعمارهم بين سنتين وسبع سنوات موزعين على ثلاث من دور الحضانة ومدارس صغار الاطفال فى ليستر بانجلترا . وجدت الباحثة ان كل طفل كان يعانى فى المتوسط من عرضين أو ثلاثة أعراض انفعالية (٤) وانه ما من واحد منهم كان خلوا منها ، كما وجدت أيضا ان أعراضا معينة (مثل التبول والمخاوف النوعية) اقل حدوثا عند كبار الاطفال على العكس من اعراض أخرى وبخاصة أحلام اليقظة وضعف التركيز

---

(١) من الامثلة المأثورة لاستخدام المجموعاتالضابطة فىدراسة العوامل الشخصية والاجتماعية المركبة والمترابطة فى سوء التكيف المدرسى والجناح الدراستان اللتان أجراهما برت وناقشناهما من قبل وهما : (The Young Delinquent — The Backward Child)
ودراسة اخرى أحدث منهما قام بها برت وهوارد واشرنا اليها فى ملحق ٣ ب

(٢) مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي : انظر
(E.A. Doll, Manual, Educational Test Bureau, Educational Publishers Ind. 1947 ; «The Vineland Social Maturity Scale», **Train Sch. Bull** vol. 32, 1935; «A Preliminary Standardization of the Vineland Social Maturity Scale», **Am. J. Orthopsychiatry,** vol. 6, 1936.

(٣) C.W. Valentine, **The Difficult Child and the Problems of Descipline** Loc. cit.: **Abnormalities in normal Children,** Loc. cit.

(٤) J.D. Cummings, «The Incidence éf Emotional Symptoms in School Children, **Brit. J. Ed. Psychol.** vol. XIV, p. 3, 1944.
تشمل قائمة كمنجز كل الاعراض التى تعتبر عادة دالة على سوء التكيف والتى يمكن ملاحظتها فى غرفة الدراسة والملعب وكان أكثرها ظهورا سرعة الاستثارة والضجر (٩ر٢٨٪) وأحلام اليقظة وضعف التركيز والخمول (٩ر٢٨٪)والقلق العام والجبن والخجل (٠ر٢٣٪) والمخاوف النوعية (٢ر٢٢٪) وعدم التحكم فى المثانة (٣ر٢١٪) والعادات العصبية «٩ر١٨٪» والقسوة والعدوان (١ر١٥٪) وصعوبات النطق (٢ر١٤٪) وضعف شهوة الطعام والولع بانواع معينة منه (٣ر١١٪) والسلوك الطفلى وكثرة البكاء (٣ر١١٪) والكذب والسرقة (١ر١٠ ٪)

وعندما نتبعت هؤلاء الاطفال لمدة تتراوح من ٦ شهور الى ١٨ شهرا بعد ذلك وجدت ان الاعراض تتجه الى الاختفاء بمرور الوقت ، ولم يظهر ذلك بصورة ملحوظة الا فى حالة الاطفال الذين كانوا فى مجموعة صغار السن عند بداية البحث (١) ، فبعد ٦ شهور مثلا تحسنت حالة ٥ر٥٥ ٪ من الاطفال الذين كانت سنهم فى الاصل من سنتين الى ٥ سنوات مقابل ٣ر١٨٪ ممن كانت اعمارهم تتراوح من ٥ الى ٨ سنوات ، وبعد ١٨ شهرا كانت هاتان النسبتان ٦ر٨٦ ٪ و ٢ر٥٣ ٪ على التوالى

ويبدو من ذلك ان « اعراضا انفعالية » معينة تعتبر أمرا عاديا بالنسبة لصغار الاطفال دون الخامسة ، ولكنها قد تصبح من علامات الاضطراب المقيم اذا ظهرت عند الاطفال الكبار ، وكان من بين أفراد مجموعة البحث عدد من الاطفال كان ما يعانونه من الاضطراب ظاهرا بدرجة تجعل من الضرورى مواصلة استقصاء حالتهم وتقديم المعونة النفسية لهم ، ومن المألوف اعتبار مثل هؤلاء الاطفال سيئى التكيف ، ومن الامور المثيرة للاهتمام ان أقل من نصفهم قد تحسن من تلقاء نفسه بدرجة ما فى فترة الـ ١٨ شهرا ، بينما ظل الباقون على حالهم من سوء التكيف للمدرسة وان كانت انماط سلوكهم واتجاهاتهم قد تغيرت فى بعض الاحيان فيما بعد

حدوث سوء التكيف

ان تقدير حدوث سوء التكيف يعتبر مجازفة كبيرة نظرا لصعوبة تحديد مكونات سوء التكيف على وجه الدقة ، وعلامات عدم التوازن العرضى ، والشواهد التى تعتبر كافية للدلالة على ان اضطرابا ما خطير بدرجة تبرر التدخل ، والتدابير العلاجية التى ينبغى أن تتخذ ، أو مدى ضرورة تحويل الطفل الى مدرسة خاصة أو صف خاص ، ونحن لا نستطيع أن نتقدم فى هذا السبيل الا على أساس الخبرة وبتواضع مشوب بالمحافظة اكثر مما هو مألوف فى عض الميادين الاخرى (٢) وذلك الى ان يتسنى القيام بدراسات تتبعية طويلة المدى للنمو الانفعالى لدى عينات عشوائية من الاطفال منذ الولادة حتى النضج ، والى أن نحيط احاطة تامة بنتائج المظاهر الشاذة للسلوك أو الشخصية فى أى عمر من الاعمار

غير أن الشواهد الميسورة لنا تشير الى أن كلا من حالات سوء التكيف الخطير وحالات صعوبات النمو منتشرة بين الاطفال بدرجة أكبر مما نظن عادة ، ولقد قدرت وزارة التربية البريطانية نسبة من يحتاجون الى صفوف ومدارس خاصة من التلاميذ السيئى التكيف بـ ١,٠ ٪ من مجموع

---

(١) J.D. Cummings, «A Follow-up Study of Emotional Symptoms in School Children», Brit. J. Ed. Psychol. vol. XVI, pt. III, Nov. 1946.

(٢) من ذلك مثلا ان تقبل بعض المذاهب دون تمحيصها ـ كالمذهب القائل بأنه لا ينبغى كبت الاطفال ، أو بأنه لا ينبغى أن نبالغ فى اظهار محبتنا لهم ، كثيرا ما أدى ذلك الى سوء التكيف بدلا من الوقاية منه

التلاميذ فى سن التعليم (١) ، ولـكن من الممكن اعتبار هذا التقدير تقديرا متحفظا روعى فيه الحد الادنى للتدابير التعليمية الخاصة التى يستطيع الجهاز الادارى القيام بها ، ولهذا يتبقى لدينا مجموعة أكبر من ذلك بكثير من الاطفال الذين يحتاجون هم انفسهم الى بعض المساعدة كما قد يحتاج آباؤهم ومعلموهم الى النصح والارشاد

ومن المتعذر تحديد عدد هؤلاء تحديدا دقيقا ، فجدول (٢) يضم ثمانية تقديرات مستخلصة من دراسات أجريت فى الولايات المتحدة ونيوزيلندة وفرنسا والمملكة المتحدة ، والاتجاه العام فى هذه التقديرات يوحى بأن نسبة الاطفال الذين يعانون من سوء التكيف بصورة خطيرة فى سن التعليم تصل الى ٥ ٪ وقد تزيد على ذلك ، وان الذين يحتاجون الى بعض المساعدة يبلغون ٢٠ ٪ بل و ٢٥ ٪ من تلاميذ المدارس ، وهـذه التقديرات على وجه العموم تستبعد الاطفال الذين يكون العرض الوحيد لديهم هو التأخر الدراسى ، ولـكن تبين انه وان كان الـكثيرون من الاطفال السيئى التكيف لا يكشفون فى المدرسة عن الصعوبات التى يعانونها الا قليلا فان التأخر الدراسى فى حد ذاته يكون احد علامات سوء التكيف ان لم يكن العلامة الوحيدة عليه . وعلى العكس من ذلك نجد أن كثيرا من الاطفال الذين يصبحون متأخرين دراسيا تتكون لديهم متاعب فى الشخصية أو السلوك كنتيجة لافتقارهم الى النجاح ، وفضلا عن ذلك فان سوء التكيف وان اختلفت صور التعبير عنه الا أنه منتشر بين الاغبياء وضعاف العقول من الاطفال بقدر انتشاره بين العاديين والاذكياء ، ومن ثم يحتمل أن يكون هناك تداخل كبير بين الجماعات المختلفة التى فصلنا بينها فصلا مصطنعا فى هذا الفصل ، كما ينبغى النظر الى الارقام الواردة فيه من حيث علاقتها بنسب الفشل المدرسى فى المدارس الابتدائية والثانوية

ويجدر بنا من ناحية اخرى أن نؤكد أن سـوء التكيف مفهوم نسبى ، فالمعلمون يميلون الى انتقاء الاطفـال الذين يعتبرون مشكلين فى الصف بسبب سوء السلوك أو ضعف المستوى العلمى أو العدوان وما شابه ذلك وبالتالى يعتبرون سيئى التكيف اذ يخفقون فى التلاؤم بصـورة مرضيـة للمواقف المدرسية ، غير ان الـكثيرين من هؤلاء الاطفال انما يمرون بمرحلة صعبة مؤقتة وفى وسعهم أن يعاودوا التكيف دون عون من أحد ، ولا ريب أن بعضا منهم انما يستجيب بسـلوكه المشكل هذا لشخصيـة المعلم ، ولا تلبث الاعراض أن تختفى عندما ينتقلون الى صف آخر ، ونسـبة أخرى منهم ترجع مشكلاتهم الى أسباب وقتية لا تعلم المدرسة عنها شيئا

ومن ناحيـة أخـرى فان بعض الاطفـال الذين يتميـز سلوكهم بفرط الخنوع أو الانكماش أو الخجل أو السلبية قد لا يلفتون نظر المعلـم أو قد يعتبرون تلاميذ مثاليين ، ولـكن نظرا لان عالم النفس يهتم بعملية النمو الطويلة المدى بأسرها أكثر مما يهتم بالاطفال فى حـد ذاتهم فانه ينظر الى

(١) Special Educational Treatment. Ministry of Education, Pamphlet No. 5, HMSO, London, 1946.

جدول (٢) : قائمة مقـــــارنة بالتقديرات الخاصة بحدوث ســــوءالتكيف : ٨ بحوث (١)

الباحث	مصـــدر المعلومات	التاريخ	حجم العينة	مدى العمر	النسبة المئوية لمن ظهرت عليهم بعض أعراض سوء التكيف	النسبة المئوية للذين يعانون من سوء التكيف بصورة خطيرة	
برت (المملكة المتحدة)	دراسة الحالات	١٩٢٠ تقريبا	٣٩١	٧ ــ ١٢	٤ ر٣١٪ (٢)	٤ ٪	٤٢٪
وكمان (الولايات المتحدة)	المعلمون	١٩٢٧	٨٧٠	٦ ــ ١٢	٤٢ ٪	٧ ٪	١٧٪
ماكفاى (المملكة المتحدة)	المعلمون	١٩٣٤	(٣)٦٩٧	١٢ ــ ١٤		٤٦ ٪	٤٩٪
ملنر (المملكة المتحدة)	المعلمون	١٩٣٥	١٢٠١	١٠ ــ ١٦		١٧ ٪	٣٤ر٤٪
روجرز (الولايات المتحدة)	تقديرات مختلفة بعضها من المعلمين	١٩٤٠	١٥٢٤	٦ ــ ١٢	٣٠٪	١٢ ٪	٤٦٪
معهد التربية بنيوزيلنده	المعلمون مع مراجعة من علماء النفس (٤)	١٩٤٩/٤٨	٢٢٦٣	٥ ــ ١٤		٧ر٦٪ (٥)	٧ر٦٪
أولمان (الولايات المتحدة)	المعلمون	١٩٤٤	٩٥٢٣٧	٦ ــ ١٣		٢٨ر٦٪	٢٨ر٦٪
هيبير (فرنسا)	المعلمون	١٩٥٠	٨١	١٤	- ٢٢ ٪	٨ ٪	٣٠٪

(١) من بين الـ ٦٥٦ من اطفال مدارس لندن الذين قامت بدراستهم سوزان ايزاكس وغيرها: The Cambridge Education Survey. London, Methuen & Co., 1941. حول ١٥٥ الى عيادة توجيه الاطفال (٦ر٢٣ ٪)، وكان ١٣ ٪ فى حاجة الى معونة ماهرة منهم ٤ ٪ من الحالات البالغة الشدة . ومن الملاحظ أن هـــذه المجموعة مجموعة خاصه لانها تضم اطفالا ابعدوا فجأة عن بيوتهم ابان الحرب وفى فترة محنة عامة شديدة .

(٢) The Backward Child, p. 542 يورد برت الارقام الخاصة بمجموعته الضابطة التى تضم اطفالا عاديين (أى غير متخلفيـــن) والرقم الوارد هنا هو نتيجة لجميع ظـــروف مزاجية وانفعالية مختلفه . ولكن برت اوضـح أن سرعة الاستثارة (التى يتضمنها رقمه ــ وتكرارها عند العاديين ٧ر٩ ٪) خاصية مميزة للطائفة الاجتماعية التى ينتمى اليها هـــؤلاء الاطفال

(٣) من البنات فقط . اجـــرى البحث فى خمس مدارس تنتمى تلميذاتها الى طبقـــــة اجتماعية ممتازة من الناحية الاقتصادية وتعتنق نظرة تقدمية فى أمور التربية

(٤) راجعت تعليمات المعلمين لجنة من علماء النفس ، وقد قامت هذه اللجنة باســـتبعاد الحالات المشكوك فيها دون هوادة والنتائـــج المذكورة هنا خاصة بتلاميذ المدن فقــط حتى تسهل الموازنة بينهم وبين سائر أفراد البحث فى الجدول ..

(٥) هذا الرقم يشمل ٧ر٢٤٪ من الاطفـــال الذين يعانون من مشكلات تتصل بالشخصية و ٦ر٣ ٪ يعانون من صعوبات النطق

سوء التكيف فى ضوء الحصيلة النهائية للنمو وليس فى ضوء ملاءمة هذا النمو فى اللحظة الراهنة أو عدم ملاءمته

ولهذا فمن المحتمل الا يقيم وزنا كبيرا للسلوك الباعث على المضايقة ، وأن يؤكد بوجه خاص اى علامات تدل على أن سوء التكيف يكشف عن نفسه لا فى غرفة الدرس فحسب بل وفى نظام العلاقات الشخصية التى تكتنف حياة الطفل ايضا ، كما أن من المحتمل أن يحاول التمييز بين سوء التكيف الذى يكون استجابة مباشرة غير ملائمة للبيئة وسوء التكيف الذى ينجم عن انحراف النمو الانفعالى فى الماضى ، ويمكن مواجهة النوع الاول أما بتقديم بعض المساعدة المؤقتة للطفل واما بتخفيف الضغط الواقع من البيئة عليه ، أما النوع الثانى فقد يستلزم عملية طويلة من اعادة التربية

الوقاية والعلاج

ينبغى أن يكون واضحا مما سبق أن من الممكن أن نقى الاطفال من الكثير من سوء التكيف ، ان لم يكن من معظمه ــ اى من كل الانواع التى تنجم أساسا بصورة أو بأخرى من التفاعل مع البيئة ، فمجموعة الاطفال الشواذ بصورة مرضية منذ الولادة أو بعدها بقليل يمكن مساعدتهم (وان كان من المحتمل الا يستطيعوا تحقيق نمو مرض تمام الرضى) اذا ما اكتشفناهم فى وقت مبكر وعاونا آباءهم على ملاءمة تنشئتهم فى الاسرة لحاجاتهم الخاصة ، كما ان الاطفال الذين اجتازوا طفولة غير سوية بسبب بعض الخبرات المقلقة العنيفة والآثار المترتبة عليها ــ كالاطفال الذين يقضون مدة طويلة فى المستشفى ــ هؤلاء الاطفال فى وسعنا أن نقيهم من أسوأ نتائج الحرمان أو الصدمات اذا ما اتخذنا التدابير المناسبة على الفور

غير أن الكثير من انحرافات الشخصية واضطرابات السلوك والعادات وما أشبه ذلك تنجم عن أخطاء فى تنشئة الآباء لاطفالهم وبخاصة فى السنوات السابقة على دخول المدرسة ، وان كان هذا لا يعنى استبعاد باقى سنوات حياة الطفل ، كما ان الكثير منها أيضا يرجع بصورة مباشرة أو غير مباشرة الى ظروف المعيشة ، ولا شك ان التدابير الاجتماعية التى تتخذ لتحسين ظروف المعيشه المادية ، وعلى الاخص للقضاء على ضرورة اشتغال أمهات الاطفال ، الذين دون الثالثة ، ساعات طويلة خارج البيت ، لاشك ان هذه التدابير كفيلة بأن تحسن الامور وبخاصة اذا دعمتها التربية العملية الحكيمة للآباء حتى يستطيعوا بفهمهم اسيكولوجية اطفالهم أن يشبعوا حاجاتهم فى نطاق الحدود التى تفرضها الحياة المدنية وضيق المساكن فى الوقت الواهن

والمدرسة بوصفها المؤسسة الوحيدة التى ترعى جميع الاطفال عليها أن تقوم ابان الطفولة والمراهقة بدور كبير سواء فى الوقاية من سوء التكيف أو فى علاج الذين يعانون من خلل فى نموهم ، فمن مهمة المدرسة أن تعمل على أن يكون ما تتطلبه من التحصيل والتكيف فى نطاق النمو العادى للطفل

بوجه عام ، وعلى أن تكون مستعدة دائما لان تطوعهم الى درجة كبيرة لمختلف أنواع التسامح ، كذلك ينبغى على المعلم أن يدرك ان بعض الاطفال ابطأ من البعض الآخر فى تكيفهم ، أو يحتاجون الى بعض المعونة الودية فى اللحظات الحرجة ، ويصدق ذلك بوجه خاص على العام الدراسى الاول ، وعلى فترات الانتقال ، وعلى الاوقات التى يكون الامتحان فيها أو اى اختبار آخر وشيك الحدوث

ولكن هناك حدا اذا تجاوزه سوء التكيف فان المعلم لا يستطيع احتماله ، كما فى حالات السلوك العدوانى أو انخفاض مستوى التحصيل بدرجة كبيرة ، وفضلا عن ذلك فان أولئك الاطفال الذين لا يلفت سوء تكيفهم الانظار الا قليلا ، كذوى الحساسية المفرطة أو الانكماش الشديد ، قد ترضى عنهم المدرسة لانهم لا يسببون متاعب ، بينما هم فى الحقيقة فى حاجة الى نوع من المساعدة التى ليست فى مقدور المعلم المنشغل بثلاثين او اربعين طفلا أن يقدمها ، ولا يؤهله اعداده لتقديمها ، ولكن من الممكن مساعدة أولئك الاطفال بوضعهم فى جماعات صغيرة من ثمانية أو عشرة اطفال تحت اشراف معلم عطوف ويحسن أن يكون قد أعد اعدادا خاصا (١)

ومثل هذه الجماعات قد تكون أكثر تسامحا وتقبلا للسلوك المشكل ، وتستطيع أن توفر متنفسات علاجية بناءة ، كما تمكن المعلم من أن يقيم علاقات وثيقة شخصية بالاطفال والآباء ، ولقد تبين أن ذلك قد يكفى لمساعدة الاطفال على اجتياز فترة متاعب الشخصية الحادة حتى يتقدموا فى السن ويبلغوا مزيدا من الاستقرار ، أما فى الحالات الاكثر خطورة والتى يتضح أن أسبابها مرتبطة بالبيت ، فان قضاء فترة فى مثل هذا الصف قد يكون سندا للطفل ويقيه التدهور فى الوقت الذى تبذل فيه الجهود لتحسين الاسرة نفسها

وفى بعض الحالات تبلغ ظروف البيت من السوء والضغوط الواقعة على الطفل من الشدة حدا يتعذر معه وجود حل آخر غير ارسال الطفل الى مدرسة داخلية أو دار للاقامة ولو لمدة من الزمن على الاقل بحيث يستطيع اثناء وجوده هناك أن يواصل تعليمه العادى ، وميزة مثل هذا الاجراء هى امكان ضبط سائر ظروف حياة الطفل ، كما ان الكبار فى بيئته يستطيعون ملاءمة انفسهم لحاجاته أثناء قيامهم باعادة تربيته بصورة مركزة ، ولكن اذا لم تبذل المحاولات فى نفس الوقت للقضاء على العوامل المعاكسة فى بيئة الطفل المنزلية ، وهى العوامل التى تكمن وراء متاعبه ، فان المشاكل التى يعانيها سوف تعاود الظهور بمجرد رجوعه الى بيته

---

(١) أقام مجلس مقاطعة لندن مؤتمر الاطفال المشكلين ، حيث يقوم موظفون من علماء النفس والاطباء ببحث حالات الاطفال الذين يحولون اليه من المدارس ، كما أنشأ عددا من الصفوف النهارية يلتحق بها الاطفال المصابون باضطرابات لمدة تصل الى تسعة شهور فى السنة ، وفيها يوفر لهم الاشراف الخاص والعناية الفردية

وينبغى التريث عند اتخاذ قرار بابعاد الطفل عن بيته ، على الرغم مما يكون فى مثل هذا الاجراء من اغراء كبير عندما يتبين ان متاعب الطفل ترجع الى سوء تصرف الابوين ، كما يجب أن يعتبر هذا الاجراء حلا مؤقتا بالنسبة لجميع الاطفال فيما عدا تلك القلة التى يستحيل معها مساعدة الطفل واسرته معا على التكيف ، وهذا الحل الخاص بالاقامة المؤقتة والذى يمكن الاتفاق عليه عادة مع الآباء ، وفى بعض الاحيان يصدر به أمر من محكمة الاحداث أو غيرها من الهيئات القضائية المختصة ، هذا الحل أصبحت توفر له التدابير اللازمة فى عدد من البلاد الاوربية بما فيها النمسا وفرنسا وهولندا والمملكة المتحدة ، بيد إن التأكيد فى هذه البلاد ينصب على اكتشاف حلول اخرى مثل الاقامة خارج البيت ، وتوفير الرعاية فى دور الاقامة ، ومعيشة الطفل فى أسرته تحت الاشراف ، والافادة من الخدمة الاجتماعية الممتازة فى اعداد الاسرة لعودة الطفل اليها اذا كان قد أبعد فترة من الزمن

الاهمية القصوى للبيئة

من المهم سواء فى فحص الاطفال المشكلين او فى مساعدتهم أن نؤكد النواحى الاجتماعية والبيئية لمشكلاتهم نظرا لان العلاج لن يتم بصورة رئيسية الا عن طريق نوع التربية واعادة التربية الذى يتوافر فى البيئة ، صحيح ان الكثيرين من الاطفال يكونون عند تحويلهم الى مرافق الخدمات النفسية المتخصصة فى حالة من الاضطراب الذى يبلغ من الخطورة والازمان حدا يجعلهم فى اشد الحاجة الى علاج نفسى أو الى تربية علاجية خاصة أو اى نوع آخر من انواع المعونة الشخصية المباشرة ، ولكن حتى فى مثل هذه الحالات يندر أن يكون علاج الطفل بمفرده كافيا ، فمعظم ضروب سوء التكيف تختلف عن المرض العضوى من حيث انها ليست حالة كلينيكية بسيطة ترجع الى سبب عضوى مباشر ، اذا تغلبنا عليه عاد المريض كما كان سليما معافى ، بل انها نتيجة عدة عوامل متفاعلة قد عدلت ، وما زالت تعدل بصورة غير مباشرة ، من نمط حياة الطفل الاجتماعية بأسرها ونموه الانفعالى

ومن ثم فعلى الرغم من أن بعض التغيير البسيط نسبيا فى البيئة قد يكون هو كل مايلزم أو مايمكن عمله فى كثير من الحالات ، الا اننا لانستطيع أن نساعد الطفل نفسه بعيدا عن بيئته ، فالبيت والمدرسة عنصران اساسيان فى الموقف ، ولا بد أن يسهما منذ البداية فى حله ، ويبدو أن ضعف كثير من جهود الطب العقلى والعلاج فى الماضى وعدم كفايتها نسبيا ، وتكرار حدوث نكسات عقب التحسن المباشر ، قد يكون راجعا الى عدم تدعيم العلاج النفسى بالدراسة والتعديل المباشرين للعالم الذى يعيش فيه الطفل والذى لم يتكيف له

والنتيجة المنطقية المترتبة على ذلك هى ان جميع المتصلين بالطفل المشكل لهم دورهم فى علاجه ، كما انه وان كان من الضرورى أن يقوم عالم

النفس بالدور الاول فى فحص الطفل وتنسيق الجهود التى تقرر لمساعدته ، الا ان نجاح أى محاولة فى هذا السبيل يتوقف على التعاون الوثيق بين كل من يعنيهم الامر من معلمين وآباء واطباء وعلماء نفس واخصائيين اجتماعيين

وأن مشكلات السلوك واضطرابات العادات ،والفشل المدرسى، وانحرافات الخلق أو الشخصية كلها أمور ينبغى عدم التهوين من شأنها حتى ولو تبين انها قد تكون فى كثير من الحالات مؤقتة عابرة ، فجميع الاطفال تظهر عليهم من حين لآخر ، وبخاصة فى الطفولة المبكرة والمراهقة المبكرة ، بعض علامات سوء التكيف والاضطراب مما ينبىء عن توتر فى حياتهم ، ولكنها تعتبر من العلامات العادية بل السوية للنمو ، ومن المهم أن يدرك الآباء والمعلمون هذه العلامات على انها كذلك ، وأن يكون لديهم من القدرة على التفاهم مايمكنهم من مساعدة الصغار على مواجهة متاعبهم ، وبعض السلوك المنبىء عن سوء التكيف ، بل والكثير منه قد يرجع الى ضعف النظام أو تذبذبه فى الاسرة وليس الى انحراف فى شخصية الطفل على الاطلاق

وافضل ما تستطيع المدرسة أن تساعد به الطفل هو الحزم الثابت البناء ، ولكن الصعوبة انما تكون فى التمييز بين الحالات التى تتطلب هذا النوع من العلاج والحالات التى تحتاج الى بيئة شديدة التسامح أو الى اجراء علاج فنى ، ويقع على عاتق المعلم بوجه خاص عبء الاستعانة بالخبرة النفسية المتخصصة عندما تكون متاعب الطفل ملحة أو عندما تكون هناك من الاسباب ما يدعو الى الاعتقاد بأن الحالة تستلزم أكثر من مجرد الحزم أو التسامح

وينبغى أن تقوم هذه المعونة المتخصصة على الدراسة الوافية لحالة الطفل فى اسرته وفى مدرسته ، وأن يتوافر فى الخدمات التى تقدمها من التنوع والمرونة ما يقابل ذلك الاختلاف الكبير فى حاجات الاطفال الذين يعانون من سوء التكيف والصعوبات التى يواجهونها ، كما قد يكون من الضرورى الالتجاء الى الرعاية العلاجية الخاصة أو العلاج النفسى ، أو الجماعات الصغيرة أو الصفوف الخاصة ، أو الحاق الطفل بمدرسة داخلية أو احدى دور الاقامة لمدة طويلة أو قصيرة ، أو تقديم الخدمة الاجتماعية للاسرة ، وما زالت بعض المجتمعات حتى ما كان منها كبير الحجم ، تفتقر الى الاخصائيين المدربين والمعلمين المتيقظين لبوادر سوء التكيف ، كما تفتقر الى التدابير المتنوعة للتربية الخاصة ، وغير ذلك من الوسائل التى تعين على معالجة مشكلات سوء التكيف

الاطفال المشردون

نختم هذا الفصل بمناقشة موجزة لفئات معينة من الاطفال الذين ترتبط الصعوبات التى يعانونها ارتباطا وثيقا بمشكلات سوء التكيف ، والذين قد يعتبرون من سيئى التكيف ، وكثيرا ما يكونون كذلك فى واقع

الامر . ففي كل مجتمع من المجتمعات نجد طائفة من الاطفال يختلف عددها باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، ويكون أفرادها قد حرموا من الحياة العادية فى سن مبكرة بسبب وفاة الابوين أو الهجر أو عدم الشرعية أو عدم جدارة الابوين أو قسوتهما ، ولقد أدت الحرب العالمية الثانية الى تشريد كثير من الاطفال ، كما ان نتائجهـا الاجتماعية افضت الى انهيـار الحياة الاسرية لعدد أكبر منهم

ومثل هؤلاء الاطفال الذين أصابهم اليتم فعلا ، أو يعتبـرون كالايتـام تماما ، معرضون لخطر ماحق يصيب حياتهم الانفعالية بصـورة شـديدة لا سبيل الى اصلاحها اذا لم يظفروا بالرعاية المادية والنفسية على حـد سواء ، ولقد كان الحل الاثير قديما لهذه المشكلة ، وما زال كذلك الى حد كبير فى أوربا هو ايداعهم ملاجىء الايتـام الـكبيرة التى تتكون من مبـان شـبيهة بالثكنات ، والتى أقيمت فى وقت كان الفقر فيه يعتبر جريمة ، والاحسان أمرا يقابل بالعرفان بالجميل

وفى كثير من هذه المؤسسات كان الاطفال يلبسون زيا موحدا ، وليس لهم من المتاع الخاص الا القليل ، ويحشدون زرافات فى عنابر النوم الكبيرة ، ويقوم بالاشراف عليهم أو بالاحرى حراستهم اناس غير مدربين مهمتهم الرئيسية أن يفرضوا عليهم نظاما صارما يحول دون أى اضطراب ، وليس من غير المألوف أن يتولى هذا النوع من الملاجىء أمر عدة مئات من الاطفال منذ الولادة حتى سن ١٤ أو ١٦ ، وأن تكون له مدارسه وورشه الخاصة به . وأن تكون صلته بالعالم الخارجى مقطوعة تماما أو فى أضيق نطـاق ممكن

وليس غريبا فى ضوء ما نعرفه الآن عن تطور نمو الاطفال ، وما لحنـان الابوين وبخاصة الام فى السنوات الاولى من اهمية بالنسبة للنمو ، أن يبدو الـكثيرون من أطفال هـذه المؤسسـات ضـعاف عقول ، أو متبـلدين أو عدوانيين ، وأحيانا جانحين أو شواذ بدرجة ملحوظة ، وان تزايد ادراكنا لان افتقار الطفل الى الحيـاة المنزليـة العادية الراضية يعتبر مشـكلة فى الحاضر والمستقبل فيما لا يتعلق بصحة الطفل فحسب ، بل وبالصـحة النفسية والاجتماعية للمجتمع أيضا ، هذا الادراك المتزايد كان حافزا الى اجراء الـكثير من التجـارب ومحـاولة الـكثير من أنواع الاصـلاح التى تستهدف تزويد هؤلاء الاطفال بالمنبهات الانفعالية التى تعوزهم ، والحلول المثالية فى الظروف المواتية هى تبنى الاطفال أو وضعهم فى بيوت بديلة (١) ، وحتى البلاد التى يمكنها تطبيق هذه الحلول لا تستطيع أن تواجه المشكلة

---

(١) هذا الحل يلقى تأييدا كبيرا ويمارس أيضا فى المملكة المتحدة . فقد قامت منذ الحرب بانشاء مرفق خاص يقوم عليه موظفون مختصون بشئون الاطفال مهمتهم رعاية مصالح جميع الاطفال المشردين والاطفال الذين تقرر المحاكم أنهم فى حاجة الى الرعاية والحماية . أنظر تقـرير « لجنة رعاية الاطفال » الناشر HMSO بلندن ١٩٤٦ . ولكن التبنى ووضع الاطفال فى بيوت بديلة لهما أخطارهما ، وينبغى ألا يتخذ قرار بشأنهما الا بعد الدراسـة الدقيقة لكل الظروف المحيطة بالطفل . انظر : Mental Health Aspects of Adoption (WHO Technical Report Series, No. 70). Geneva, WHO, 1953.

بأكملها ، وتضطر الى اتخاذ الاجراءات لتجميع هؤلاء الاطفال فى مؤسسات أو ملاجىء للأيتام

وهنا يتوقف النجاح أو الفشل على التنظيم وعلى نوع الهيئة المشرفة وتدريبها ، وينبغى من الناحية المثالية ان تنظم هذه المؤسسات بصورة تتيح للأطفال حياة أقرب ما تكون الى الحياة العادية ، وبدلا من أن تكون المنشآت كبيرة وشبيهة بالثكنات ، ينبغى أن تكون صغيرة ومتناثرة حتى تكون شبيهة بالمنازل العادية بقدر الامكان ، وأن يوضع فى كل منها جماعة من الاطفال من مختلف الاعمار تحت رعاية « أم » أو « أب » ، وينبغى أن يكون لكل طفل متاعه الخاص وقدر من الحياة الخاصة ، كما ينبغى أن تتنوع أزياؤهم كغيرهم من الاطفال ، وفوق ذلك كله يجب أن يكون فى وسعهم أن يكونوا علاقات وجدانية دائمة مع بدائل الآباء ، وأن يشعروا بالامن نتيجة ادراكهم انهم لن تعوزهم المحبة والحماية

وهذا هو الحل الذى أخذ فى الانتشار بصور مختلفة فى كثير من بلاد أوربا وبخاصة فى فرنسا (١) كاستجابة لحاجات تلك الحشود الضخمة من الاطفال الذين دمرت الحرب حياتهم ، غير ان هذا الحل له مثالبه ، فان الاسر فيه ، أكبر بكثير من الاسر العادية ، وأكثر من ذلك انها تتغير باستمرار ، وصغار الراشدين ، ومن المثالب أيضا ان « الآباء » قد لا يكونون دائمين ، كما ان « الآباء » قد لا يستطيعون مواصلة توفير حياة بيئية لكبار المراهقين وان هذا العمل قد يجتذب بعض الذين يكونون هم انفسهم شواذ أو سيئى التكيف (٢) ، غير اننا اخذنا ندرك الآن ان هذه المجتمعات جزء اساسى من التدابير الضرورية للاطفال المشردين والمهجورين ، ومن ثم كان لابد من مراعاة مستويات معينة فى تعيين واختيار وتدريب المشرفين حتى نضمن ان الاطفال الذين وقعوا ضحية للنظام الاجتماعى دون ذنب جنوه ستتاح لهم فرص النمو السوى الرضى

الجناح

لقد كتب الكثير عن جناح الاحداث كما عبر الكثيرون عن قلقهم لهذه المشكلة ، فمنذ نهاية الحرب كشفت تقارير كل الدول تقريبا عن ازدياد عدد الناشئين — وخصوصا البنين — الذين يقدمون للمحاكم . فوفقا لاحصاءات المملكة المتحدة مثلا زاد العدد فى عام ١٩٤٨ بمقدار ٢٥ ٪ عن العام

(١) يوجد فى فرنسا حوالى ٢٥٠ بيتا للاطفال تشرف عليها « الجمعية الوطنية لمؤسسات الاطفال » منها عدد انشىء خصيصا للاطفال الذين شردتهم الحرب العالمية الثانية . وقد زاد عدد هذه البيوت منذ ذلك الوقت زيادة كبيرة وخصوصا فى أوروبا وفى المجتمعات التى لاتعتنق فكرة الاحسان العام والرعاية البدنية بل تستهدف مواجهة الحاجات النفسية الاساسية . وقد تختلف طرق تحقيق ذلك ولكن الهدف واحد ، الا وهو أن نوفر لكل طفل رابطة وجدانية متينة تربطه بأم بديلة أو أب بديل . انظر Bulletin of the International Federation of Children's Communities, and T. Brosse, **War-Handicapped Children.** Paris, Unesco, 1949, Vagrant Children, Unesco, 1951, **Les Maison d'enfants.** Paris, Presses Universitaires de France, 1951.

(٢) *W.D. Wall, Bulletin No. 4, of the Int. Fed. of Children's communities* 1953.

السابق (١) . واذا قارنا عدد حالات الجناح قبل الحرب وبعدها (٢) لوجدنا نسبة الصبيان فيما بين الثـــامنة والرابعة عشرة الــذين ثبت اقترافهم لمخالفات تقع تحت طائلة القانون قد زادت بمقدار النصف ، ونسبة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٧ قد زادت بمقدار الثلث . أما البنات فان نسبتهن فى مجموعتى العمر المذكورتين قد تضاعفت

ومن ثم فاننا قــد نتوقع أن يتراوح عدد الذين يدانون بتهم يعــاقب عليها القانون من واحــد الى اثنين فى المائة بالنسبة للبنين ، ومن واحــد الى اثنين فى الالف بالنسبة للبنات أغلبها (فيما بين سن ١٤ و ١٧) (٣) . ولا شك ان جانبا من هذه الزيادة مصــطنع لانه يعكس تحسن وســائل الكشف عن الجرائم وتسجيلها وظهور أنواع جديدة أدى اليهــاماأصبحت الحياة تحفل به من القيود وضروب الاغراء فى عصر تجتــاحه الخصاصـــة والاضطراب ، كما أن جانبا آخر منها يعكس تأثير الحرب ونتائجها علىالحياة المبكرة للاطفال الذين اصبحوا الان مراهقين ــ كتغيب الآباء فى الخــدمة العسكرية وما أصاب الجو الاجتماعى بأسره من قلق واضطراب أثناء الحرب وبعدها

ومع ذلك فان الجنــاح مفهــوم قانونى أكثر منه مفهوم نفسى ، كما ان الاستقصاء الدقيق لجماعات الجانحين يبين انهم ينتمون بصــورة رئيسية الى فئة سيئى التكيف ، ومن ثم فان أرقام الجناح تعتبر من ناحية دليلا على الظاهرة التى ناقشناها من قبل فى هذا الفصل وترتبط ارتباطا وثيقا بالتقديرات الواردة فى جدول (٢) عن انواع ســوء التــكيف الشــديدة والبسيطة . صحيح ان هناك قلة من الاطفال والمراهقين تخرق القــانون تجاوبا مع سلوك احدى الجماعات المناهضة للمجتمع ، وهذه القلة تعتبر متكيفة فى نطاق البيئة المباشرة التى تعيش فيها ، ولكنها اكتسبت اتجاهات وعادات تؤدى الى تصارعها مع القانون

ومثل هذا النوع من الجانحين يتناقص عددهم بتحسين التربية وباتساع نطاق خدمات الاصلاح وغيرها من الخدمات ، وبازالة الاحياء الحقيرة التى تنزع طوائف المجرمين الى الاحتشاد فيها . أما فيما عدا ذلك فيبدو أن الفعل الجانح ليس الا حلقة فى سلسلة من الاعراض لاضــطراب فى النمو

---

(١) هذه الارقام والارقام التالية مأخوذة من منشور دورى أصــــدرته وزارة الداخلية ووزارة التربية فى بريطانيا Juvinile Delinquency. cia. 265/1953, 20 July. (U.K.)

(٢) على أساس ١٠٠٫٠٠٠ من البنين والبنات من نفس العمـــر فى مجموعتى ٨ ــ ١٤ ، ١٤ ــ ١٧ ، ومقارنة متوسطات أعوام ٣٨ ــ ١٩٣٩ و ٤٦ ــ ١٩٤٩

(٣) الارقام الخاصة بفرنســا تختلف قليلا عن الارقام الخاصة بالمملكة المتحدة . فمنذ ١٩٤٩ هبط عدد الذين ثبتت ادانتهم ، وان ظل الرقم مع ذلك أعلى من رقم ما قبل الحرب . كما ان تناقص الجناح بين البنات كان أكبر من تناقصه بين البنين . والارقام الفرنسية تؤيد وجود اتجاه نحو زيادة أنواع الجناح (التى اكتشفت) بين مجموعة السن ١٦ ــ ١٨ أكثر من مجموعة السن ١٣ ــ ١٦ . انظر :

Ministére de la Justice, Direction de l'éducation surveillé Rapport Annuels à M. le Garde des Secaux. 1953, Melun, Imprimerie administrative, 1954.

واسع الانتشار يرجع الى الاسباب المعروفة المتصلة بالانزعاج الانفعالى والصعاب ـ كالتأديب المنزلى المعيب ، والعلاقات البيتية السيئة ، وضعف الغرائز النوعية أو شدتها ، وتأثر الطفل بانواع القصور الذهنى التى لايراعيها تعليمه بدرجة كافية ، وشتى المؤثرات الضارة فى البيئة المباشرة وما شابه ذلك

وعلى الرغم من ان الجناح يحدث فى الطفولة الوسطى والمتأخرة الا ان المراهقة بالنسبة لمعظم المراهقين هى الفترة التى يحدث فيها أول صدام بين المراهق والقانون ، ويرجع ذلك من ناحية الى شدة الحياة الانفعالية وتقلقها ، وبوجه خاص الى العدوان الطاغى المميز لهذه الفترة ، كما يرجع من ناحية أخرى الى اتفاق وقوع المراهقة مقترنة ببعض العوامل فى حياة الناشىء مثل اكمال الدراسة ودخول ميدان العمل ، والى انه بينما قد تكون ذنوب الاطفال خرقا لقواعد المدرسة فان ذنوب المراهقين اعتداء على قوانين المجتمع

ومما لاشك فيه ان مشكلات الوقاية من الجناح وعلاجه هى نفس مشكلات سوء التكيف ـ اى تحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، والنفسية التى قد تضعف الدور التربوى للاسرة ، والاكتشاف المبكر لانحرافات النمو سواء أكانت ناجمة عن أسباب وراثية أم بيئية ، ومحاولة توجيه الطفل الى الطريق الصحيح بالتربية العلاجية ، أو بمساعدة الآباء او بالعلاج أو بالمدارس والصفوف الخاصة

ولعل من الضرورى أن نقول كلمة عن دور المدرسة فى ذلك. ان الكثيرين من الجانحين والمجرمين من الراشدين اغبياء من الناحية العقلية ، ومتخلفين دراسيا ، وأميين فى بعض الاحيان ، وليس لديهم الا القليل من الميول المشروعة التى تشغل عقولهم وأيديهم . وكثير من غير ذوى الذكاء المنخفض يكونون متأخرين دراسيا ، ولكن ليس كل الاغبياء أو ضعاف العقول جانحين ، وكذلك الحال بالنسبة لسيئى التكيف أو المتأخرين

ومع ذلك فان المدارس التى لا تتخذ الاجراءات الكفيلة بمساعدة الذين يتخلفون عن زملائهم ـ لاى سبب من الاسباب ـ انما تعمل بذلك على عدم اشباع حاجات عدد كبير من الاطفال الذين يصبح كثير منهم من الجانحين . واحد الاجراءات الوقائية الميسورة على الاقل هو اتاحة الفرصة للطفل الذى يلازمه الفشل للتواجد فى مجموعة علاجية ، وكذلك اعداد المدارس والصفوف الخاصة للحالات الواضحة من الضعف العقلى (١)

---

(١) يتناول المرجع الآتى هذا الموضوع بافاضة :
W.D. Wall, «The Educational Aspects of Delinquency», Int. Rev. Ed. vol. 1, No. 4, Oct. 1955.

٤ — الخاتمة

لم يستطع بلد واحد فى أوربا أن يحل جميع المشكلات الخاصة بمختلف فئات الاطفال غير العاديين . والخدمات الخاصة باكتشاف واختبار والاشراف على هؤلاء الاطفال لم تتطور بصورة كاملة . وقد نجد من حين لآخر بعض الاعداد المناسب للمعلمين الذين تقع على عاتقهم التبعة الرئيسية لمساعدة أولئك الاطفال الذين تنحرف حاجاتهم التعليمية عن المتوسط بصورة واضحة نتيجة لاسباب جسمية أو اجتماعية أو نفسية ، ولم يبدأ البحث العلمى الا منذ وقت قريب ، باستثناء ميدان تربية الصم والمكفوفين والى حد ما ذوى الضعف العقلى الشديد ، فى استخلاص الطرق التربوية والنفسية التى نأمل أن تساعدنا على خفض الضريبة البشرية والاقتصادية والاجتماعية التى تؤديها مختلف فئات المعوقين

ولقد كان النهوض بمرافق رعاية الطفولة والامومة ، وتحسين طرق الوقاية والسيطرة على أمراض مثل الزهرى والالتهاب السحائى والحصبة والحمى القرمزية والسعال الديكى ، كان ذلك سببا فى نقص عدد المكفوفين وضعاف العقول والمقعدين من الاطفال . كما ان الاكتشاف المبكر لانواع الشذوذ حتى البسيط منها ، قد يساعد ، اذا اتخذت التدابير الملائمة حياله ، على تخفيف أثر العاهة التى يستعصى علاجها فى الاطفال ، وحيثما تكون الاسباب راجعة الى البيئة الى حد كبير ، كما فى بعض حالات الضعف العقلى والتأخر الدراسى ، فاننا قد نتوقع أن تؤدى زيادة الوعى العام بدينامية تطور نمو الاطفال الى خفض نسبة حدوث هذه الحالات والعمل على علاجها فى مراحلها الاولى حيث يكون النجاح أكثر يسرا وامكانا

وتدل الارقام على مدى الحاح مشكلات الاغبياء والمتأخرين والمتخلفين وسيئى التكيف والجانحين . فلو قبلنا اشد التقديرات تحفظا ، وتغاضينا عن قدر من التداخل بين المجموعات ، فمن المرجح أن نجد ان مالا يقل عن طفل واحد فى كل خمسة أو ستة أطفال يحتاج الى نوع من التربية الخاصة أو المعونة النفسية حتى يستطيع أن يظفر بفرصة معقولة للنمو السعيد الرضى ، ولا يكون عقبة فى سبيل غيره من الاطفال فى الصف العادى . وافضل حل لغالبية هؤلاء الاطفال غير العاديين هو اعداد صف خاص لهم فى المدرسة العادية تحت اشراف معلم حسن التدريب يساعده مرفق للخدمات النفسية

ولكن يجب أن يكون مثل هذا الصف صغيرا ومتحررا من ضرورات الجدول الدراسى الصارم والامتحانات المدرسية ، وأن يكون متخصصا بقدر الامكان فلا تحشد فيه أنواع مختلفة من الاطفال بعضهم غبى والبعض الآخر ضعيف العقل او متأخر دراسيا او سيىء التكيف . وهذا قد يعنى — الا

فى المدارس الكبيرة ـ أن يؤخذ تلاميذ الصف الخاص من منطقة أوسع من المنطقة التى يأتى منها سائر التلاميذ ، وان يلحق بالمدارس المختلفة صفوف من أنواع مختلفة . كما ينبغى أن يعنى اتخاذ التدابير اللازمة لاشراف تلاميذ الصفوف الخاصة فى أوجه نشاط التلاميذ الآخرين كلما كان ذلك ممكنا ، والعمل على تنمية مشاعر التعاطف والتفاهم المشترك كلما ادرك العاديون وغير العاديين الفروق القائمة بينهم

وفى حالات خاصة ـ كما حدث فى روضة أطفال سوندر بفينا ـ قد يكون من الممكن الجمع بين مختلف الصفوف الخاصة بالاطفال المعوقين من مكفوفين وصم ومقعدين وضعاف عقول ، وبعض صفوف الاطفال غير المعوقين اطلاقا ، فى مدرسة واحدة ، كما يمكن أن يشترك المعوقون وغير المعوقين فى نفس المنهج ، ويقوم على التدريس لهم نفس المعلمين ، وذلك فى بعض مراحل تعليمهم التى يلائمها ذلك

ومهما تكن التدابير التى تتخذ لصالح الاطفال غير العاديين على أساس الضرورة العملية ، فان هناك مبادىء رئيسية لا ينبغى اغفالها أو الوقوف فى سبيل تحقيقها دون مبرر ، سواء أكانت طبيعة الصعوبة التى يعانيها الطفل المعوق جسمية أم عقلية أم انفعالية ، فان هذا الطفل اولا وقبل كل شىء طفل له من الحاجات النفسية مثل ما لغيره من الاطفال ، وفى حاجة الى تاكيد استقلاله بنفسه ، والى التعلم ، والى اجتياز مراحل متعاقبة من النمو الجسمى والانفعالى . وعاهته تقف عقبة فى سبيل سهولة تقدمه ، كما انها قد تحد من امكانياته ، ولكنها لا تجعله بالضرورة مختلفا عن اقرانه الاسعد منه حظا

ومن ثم فان كل ما يبذل فى سبيله من النواحى الطبية والاجتماعية والتربوية ينبغى ادراكه وتقديره فى ضوء كل من حاجاته المباشرة كبشر نام وتاثيرها النهائى على تكيفه وسعادته كراشد يحيا بقدر الامكان فى عالم من الناس العاديين . وكثيرا ما يحدث أن يتخذ اجراء معين ـ كعملية جراحية أو التحويل الى احدى المدارس الداخلية أو احدى دور الاقامة ـ مما يكون له حتما صدى نفسى أو يؤدى الى مزيد من الحرمان

ومع ذلك فان أى خطوة من هذا النوع لا ينبغى أن تقرر الا بعد أن يقوم بدراستها من يستطيعون فعلا تقدير نتائجها على تطور النمو الكلى للطفل ، واذا ما تبين ان اتخاذها امر لا مفر منه فينبغى ألا نضن بأى جهد فى سبيل خفض الضرر الناجم الى ادنى حد ممكن أو تعويض الطفل منه . وهذا يتطلب ضرورة الدراسة الدقيقة لجميع نواحى حياة الطفل ، كما يتطلب تعاون سائر المتصلين به من آباء ومعلمين واخصائيين اجتماعيين وأطباء وعلماء نفس

ولا شك ان اتخاذ القرارات الحصيفة بشأن العناية بالاطفال غيرالعاديين ورعايتهم وتنفيذها يتوقفان على المجهود التعاونى الصادق لهؤلاء ، وعلى تجميع المعلومات الظاهرة والخفية عن النمو وعن العوامل العقلية والحسمية فى تطوره

المراجع

ABRAMSON, J. *L'enfant et l'adolescent instables*. Paris, Alcan, 1940. 390 p.

AICHHORN, A. *Verwahrloste Jugend*. Bonn, Huber, 1951. 212 p.

——. *Wayward youth*. London, ImagoPublishing, 1951. 236 p.

ALBASTRO, A. & SIDLAUSKAITE, A. « Nuove ricerche sui fanciulli instabili », *Vita e Pensiero* vol. III. Milano, Universita Cattolica del S. Cuore, 1944. 202 p.

ALBO MARTI, E. *Estadistica de los factores influyentes en el extravio de los menores ingresados en 1900 en la accion tutelar reformadora permanente del Tribunal tutelar de Barcelona*. Barcelona, Socledal Anonima Horta de Impresiones y Ediciones, 1945. 80 p.

ALLERS, R. *Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters*. Einsiedeln-Koln, Benziger, 1937.

ASPERGER, H. *Heilpadagogik*. Wien, Springer, 1952. 280 p.

BAZELEY, E. T. *Homer Lane and the little commonwealth*, 2nd ed. London, Allen & Unwin, Heinemann, 1948. 200 p.

BENJAMIN, E. et al. *Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters*. Zurich, Leipzig, Rotapfelverlag, 1938. 382 p.

BENO, N., BERSOT, H. & BOVET, L. *Les enfants nerveux*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1946. 186 p.

BURT, C. *The causes and treatment of backwardness*. London, National Children's Home. 144 p.

CARR-SAUNDERS, A. M., MANNHEIM, H. & RHODES, E. C. *Young offenders*. Cambridge, University Press, 1943. 168 p.

CHAZAL, J. *L'enfance délinquante*. Paris, Presses universitaires de France, 1953, 119 p.

CLARKE, J. S. *Disabled citizens*. London, Allen & Unwin, 1951. 238 p.

CREMIEUX, A., SCHAGHTER, M. & COTTE, S. *L'enfant devenu délinquant*, Marseille, Comité de l'enfance déficiente, 1945. 176 p.

DESCOEUDRES, A. *L'éducation des enfants arriérés ses principes, ses méthodes. Applications à tous les enfants anormaux*. 4e éd, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1948. 324 p.

——. «Que deviennent les enfants arriérés ?», *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, no. 12. Genève, Institut des sciences de l'éducation, 1939. 2o p.

DEHAUSSK, J. *L'assistance publique àl'enfance. Les enfants abandonnés*. Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1951, 391 p.

DUKER, H. *Experimentelle Untersuchumgen uber die Steigerung der geistigen Leistungs-fahigkeit bei Minderbegabten*. Heilpadagogische Blatter, 1951. 295 p.

FERGUSON, T. *The young delinquent in his social setting*. London, New York, Toronto, Geoffref Cumberlege, Oxford University Press, 1952. 159 p.

FRAMPTON, M. E. & ROWELL, H. G. *Education of the handicapped*. London Harrap, 1939. vol. I & II.

FRANCOCCI, G. *Il sordomuto nella scuola e nella vita*. Milano, Bocca, 1942. 264 p.

GREAT BRITAIN. BOARD OF EDUCATION. *Report of the committee of into problems relating to children with defective hearing*. London. HMSO, 1938. *hearing*. London, HMSO, 1938. 149 p.

HANSELMANN, H. *Einführung in die Heilpadagogik*. 4 Aufl. Zurich, Rotapfel Verlag, 1953.

——. *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung* (ueilpadagogik). Erlendach-Zurich, Rotapfel Verlag, 1941. 251 p.

HILL, T. B. *The education of mentally handicapped children.* Melbourne, Melbourne University Press & Oxfor University Press, 1937. 104 p
INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux.* Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1943.
INTERNATIONAL CONGRESS FOR THE EDUCATION OF EXCEPTIONAL CHILDREN (FIRST). *Report.* Zurich, Leemann, 1939. 172 p.
NTERNATIONAL CONGRESS ON ORTHOPEDAGOGICS 18-22 JULY 1949. *Proceedings. Rapport du deuxième congrès international pour la pédagogie de l'enfance déficiente* 18-22 *juillet* P. 949. Amsterdam, Keesing, 1951. 534 p.
JOUBREL, H. *Ker-Goat.* Paris, Editions familiales de France, 1945. 166 p.
Jugendkriminalitat. Herausgegeben von Friedrich Schneider. Salzburg, Otto Muller Verlag, 1952. 256 p.
LAGACHE, D. «Nomenclature et classification des jeunes inadaptés», *Sauvegarde de l'enfance.* Paris, 1946, nos. 1, 2 & 3.
«L'enfance délinquante», *Educateurs.* Paris, Service central de recherche et d'action pour l'enfance, juillet-août 1946. 12o p.
«Les enfants inadaptés et l'école primaire», *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré.* Paris, Bourrelier, 1951. 187 p.
LLOYD, F. *Educating the sub-normal child.* London, Methuen, 1953. 148 p.
LUCHSINGER, R. *Lehrbuch der Stimm-und Sprachheilkunde.* Wien, Springer Verlag, 1949. 431 p.
MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE. *Le scuole all'aperto in Italia.* Milano, Alfieri Lacroix, 194o. 23o p.
MOOR, P. *Theoretische Grundlegung einer heilpadagogischen Psychologie.* Bern, Huber, 1943. 132 p.
——. *Umwelt, Mitwelt, Heimat.* Hausen a. A., Landerziehungsheim Albisbrunn, 1947. 177 p.
NINTH CHILD GUIDANCE INTER-CLINIC CONFERENCE. 24 Nov. 1951. *Follow-up on child guidance cases.* London, National Association for Mental Health, 1951. 124 p.
PRUDHOMMEAU, M. «Inadaptation scolaire et retard intellectuel», *Cahiers de l'enfance inadaptée.* Paris, 1952, nos. 13, 15.
REY, A. *Arriération mentale et premiers exercices éducatifs.* Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1953, 209 p.
——. *Etude des insuffisances psychol giques.* Neuchâtel & Paris, Delachacx & Niestlé, 1947. 2 vols.
SAN FRANCISCO (U.S.A.) *Classified bibliography.* San Francisco, State College, Special Education Department. 1952.
SCHNEIDER, F. et al. *Benachteiligte Kinder.* Freiburgl. Br., Lambertus Verlag, 1953. 243 p.
STERN, E. *Ueber Verhaltens-und Charakterstorungen bei Kindern und Jugendlichen.* Zurich, Rascher Verlag, 1953. 248 p.
TAYLOR, E.A. *Experiments with a backward class.* London, Methuen, 1946. 112 p
The education of backward children. London, HMSO, 1937. 68 p. (Board of Edulation, *Educational Pamphlets,* no. 112).
TRENAMAN, J. *Out of step.* London, Methuen, 1952. 223 p.
UNGDOMSKOMMISSIONEN. *Den tilpasningsvanskelige Ungdom.* Kobenhavu, J. H. Schultz, 1953. 328 p.
VALENTINE, C. W. *Abnormalities in normal children.* London, National Children's Home, 1951. 61 p.
WEIMER, H. *Fehlerbehandlug* 2. Aufl. Leipzig, 1931. 97 p.
WIDMER, K. *Schule und Schwererziehbarkeit.* Zurich, Rutaptel Verlag, 1953, 271 p.
WILLS,t W. D. *The Barns experiment.* London, Allen & Unwin, 1945. 148 p.
ZULLIGER, H. *chwierige Kinder.* Bern, Huber Verlag, 1951. 204 p.

الفصل العاشر

الصحة النفسية والتدريس

١ — إعداد المعلمين

اهمية دور المعلم

يحتل المعلم المرتبة الثانية فى الاهمية بعد أفراد الاسرة المباشرين كعامل فى نظام العلاقات الشخصية التى يتعلم الاطفال فى نطاقها ، ولهذا فان من دواعى الدهشة البالغة الا نجد سوى قليل من البحوث التى تستهدف استجلاء الصور المعقدة لتأثير شخصيات المعلمين وسلوكهم على التلاميذ . ان التلميذ الواحد قد يتلقى تعليمه اثناء السنوات التسع او العشر من حياته المدرسية على يد عدد من المعلمين ، قد يصل الى ١٥ أو ٢٠ معلما (١) ، كما ان من المعتاد أن علاقات صغار التلاميذ بمعلميهم اكثر استمرارا وتركيزا ، بينما تصبح هذه العلاقات فى مرحلة المراهقة أقل اتصالا وأشد توزعا

ويختلف مقدار تأثير المعلم من الناحية الكمية حسب مستوى تطور النمو الوجدانى للطفل .. فهو فى نظر الطفل ، قبل دخول المدرسة أو فى السنوات الاولى من الدراسة ، بديل مباشر للأب ، أما فى نظر المراهق فهو شخص راشد قادر على التأثير فيه لمجرد انه لم يكن طرفا فى علاقته الوجدانية وصراعاته المبكرة

وتعتبر جماعة الصف المدرسى مجتمعا ذا تركيب مختلف عن تركيب الاسرة أو غيرها من الجماعات التى يتحرك فيها الاطفال والمراهقون والراشدون . وسواء أكان المدرس يعتبر دخيلا أم لا فهو القائد ، وهو الذى يمنح الامن أو يمنعه ، كما انه فى آخر الامر المسئول عن القانون والنظام . ومن ثم فانه يمثل فى نظر الطفل سلطة كل من الابوين ومجتمع

---

(١) فى بعض البلاد — وبخاصة عندما لا يلتحق الطفل بالمدرسة الثانوية — يقل العدد عن ذلك كثيرا ، ففى المناطق السويسرية التى يتحدث سكانها بالالمانية تتولى أمر تعليم الطفل فى السنوات الثلاث الاولى معلمة واحدة . وفى السنوات الثلاث التالية معلمة أخرى ، ومعلم أو اثنان فى السنوات الثلاث التى بعدها .. كماان العدد قد يقل عن ذلك فى جميع المدارس الريفية

الـكبار بأسره . وعلاقاته بأفراد التلاميـــذ أقل وثوقا من علاقات آبائهم بهم ، ولـكنها فى العادة شخصية بدرجة أكبر من العلاقات التى تمليهـا سلطة الـكبار بوجه عام . وهو يفرض على التلاميذ بصورة مباشرة أو ضمنية مطالب معينة ، ويصر على قيم تختلف عن مطـالب البيت وقيمه وقد تتصارع معها . .

ونظرا لانه الراشد الوحيد ، أو على الاقل واحد من عدد محدود من الراشدين ، فى بيئة الصف المدرسى ، ولانه يمثل السلطة والنقد والقيم فى مواقف التعليم فان تأثيره على تلاميذه ، ايجابيا كان هذا التأثير أم سلبيا ، يحتمل أن يكون كبيرا حتى ولو حاول جاهدا أن يركز كل اهتمامه واحكامه على المسائل الذهنية البحتة . والطبيعة الشكلية لمعظم المواقف التعليمية ـ حيث ترتبط جماعة معينة بفرد واحد ـ تساعد على زيادة هذا التأثير. وفى نفس الوقت فان نقص العلاقات الوثيقة ، كتلك التى تنشأ من التآلف الاسرى ، يقوى من المظاهر الشكلية لشخصية المعلم

وللمعلم أيضا دور يقوم به حيال الآباء (فهو غالبا شخص محترم ذو تأثير وسلطة كبيرين) . ومع ذلك فان لدى بعض الآباء فكرة ثابتة عن المعلم تكونت بسبب الاتجاهات التى ثبتت لديهم منذ أيام دراستهم من ناحية ، وبسبب الصورة التى ترسمها المسرحيات والمؤلفات الادبية للمعلم ، وهى عادة شخصـــية مضـــحكة أو تدعى العلم . والعلاقة بين الآباء والمعلمين تتضمن قدرا كبيرا من الغيرة المستترة التى تساعد على رسم هذه الصورة الساخرة ، أو تؤدى الى العداوة الصريحة . والاطفـال بطبيعـة الحـال يسرعون الى استغلال الخلاف فى الرأى بين البيت والمدرسة ، فمن الاسلحة التى كثيرا ما يستخدمونها فى البيت وبخاصة فى مرحلة الدراسة الابتدائية قولهم : « ان معلمتى تقول ...» . ويتوقف تحطيم هذه الحواجز بدرجة اساسية على شخصية المعلم وقدرته على الاتصال بالآباء

سوسيولوجية مهنة التدريس

ان الدور الذى يقوم به المعلم فى المجتمع الذى يعيش فيه ، وتأثيره على الآباء والتلاميذ ، يتأثران بصورة مباشرة بالتقدير الاجتماعى لمهنة التدريس ذاتها وبالتركيب الطبقى لهذه المهنة .. ففى كل بلد من بلاد أوربا تقريبا ، نجد ان الجزاء المالى للتدريس أقل من الجزاء المالى للمهن الفنية الاخرى ، بل انه فى كثير من البلاد أقل مما يحصل عليه المشتغلون فى ميادين التجارة والصناعة

ومن ناحية أخرى ، فان المدرس يختلف عن معظم المشتغلين بالمهن الفنية فى انه موظف يتناول راتبا ويتمتع بقدر من الامن فى عمله ودخله وحقه فى فى المعاش . ومستوى تقدير الجمهور لمهنة التدريس ـ وهو أمر يؤثر مباشرة على الاقبال على هذه المهنة وعلى اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم ـ ينعكس على رواتب المعلمين من ناحية ، كما انه فى حد ذاته انعكاس لمستوى المعلمين الاقتصادى من ناحية أخرى . وهناك بطبيعـــة الحـــال عوامل أخرى تؤثر

بصور يتعذر تقديرها ، نخص بالذكر منها ان مدرس الجامعة فى كثير من البلاد يتمتع بتقدير رفيع للغاية بالقياس الى زملائه فى المدارس الثانوية ممن قد يملكون نفس مؤهلاته (١)

ومهما تكن الاسباب ، فان اثابة المعلمين وتقديرهم يحددان بصورة هامة التركيب الاجتماعى لمهنة التدريس . فاذا استثنينا بعض المدارس كالمدارس المستقلة فى المملكة المتحدة ، وبعض المدارس الاخرى المماثلة لها ، وجدنا ان المعلمين يؤخذون بالدرجة الاولى من بين ابنــاء الطبقتين المتوسطة والعاملة . والحق ان التدريس فى مدارس الحكومة كان المنفذ المهنى الرئيسى للاذكياء من أبناء وبنات هاتين الطبقتين ، من ذوى الطموح الاجتماعى

وقد عملت بعض البلاد على تأكيد هذا الاتجاه بوضع نظام للمنح والمجانيات الدراسية ، الغرض منه اجتذاب الطلاب الى مهنة التدريس . ولما كانت معايير القبول بمعاهد المعلمين وبالتالى المؤهلات الدراسية اللازمة لها تتطلب تعليما ثانويا عاما ، وهذا بدوره يعنى بتأكيد الثقافة اللفظية، فان اغلبية كبيرة من الملتحقين بمعاهد اعداد المعلمين يكونون ممن قد تعلموا ما يخالف المألوف فى البيئة التى شبوا فيها ، ومن ثم يتأثرون الى حد كبير بتصارع القيم ، اى بالتصارع بين التقاليد الانسانية الادبية للثقافة الاوربية الحرة وتقاليد الوسط المدنى الصناعى الذى قد يحاولون الهرب منه

وهـذه الصراعات المتأصلة قد تتفاقم بسبب الظروف المختلفة ، فقد شهدت كثير من البلاد الاوربية فى السنوات الثلاثين الاخيرة عودة الكساد الصناعى وما ترتب عليه من بطالة . ومن ثم كان من الدوافع فى ذهن الآباء والشباب على حد سواء لاختيار التدريس ما توفره هـذه المهنة من أمن اقتصادى . ومع ذلك فان هذه المهنة بالقياس الى المهن الفنية الاخــرى ــ وبخلاف التجارة والصناعة ــ لا تتيح الكثير من الفرص لتحقيق الطموح ، كما ان تغيير العمل أو الترقى فيه ليسا من المعالم الملحوظة فيها

والترقى فى مجالها لايرتبط بالاجادة بصورة واضحة ، كما ان الانتقال من التدريس الى الادارة أو التفتيش أو الى وظيفة أخرى خارج نطاق التدريس مما يؤهل المدرس لها مستواه التعليمى ، ليس بالامر السهل على الاطلاق . كما ان اختلاف مستوى الاعداد والرواتب لمعلمى المدارس الابتدائية ، فى كثير من البلاد ، عنه لمعلمى المدارس الثانوية النظرية الذين هم غالبا من خريجى الجامعات ، يضاعف من نقص فرص الانتقال ، كما يخلق فى داخل المهنة ذاتها طبقات اجتماعية معينة ، بل ويؤدى فى بعض الحالات الى توتر العلاقات بين المشتغلين بالمهنة

---

(١) انظر المقالين الممتازين الآتيين عن « المركز الاجتماعى للمعلمين »
(R.K. Hall, N. Hans and D.A. Lauwerys) : فى (T.H. Marchal)
وعن «طبيعة المركز الاجتماعى والعوامل التى تحدده »
The Year Book of Education 1953 :
وانظر ايضا Schools Under Pressure, I. The Shortage of Teachers :
London, PEP. (Planning vol. XIX. No. 358)

شخصية المعلم

أن العوامل التى تناولناها فيما سبق بصورة عامة ، والتى تعتبر فى حد ذاتها هامة ، هذه العوامل ذات دلالة بالغة بالنسبة لبناء الشخصية عند المعلمين (١) ، وبالتالى بالنسبة لنظام العلاقات الشخصية والاستجابات التى يتكون منها الموقف التعليمى ، وحياة المدرسة بأسرها .. وان نوع هذه العلاقات من العوامل الهامة فى كثير من المهن ان لم يكن فى أغلبها ، وهو أمر حيوى فى التدريس نظرا لان المعلم يتصل يوميا بالاطفال فى المراحل الحرجة من تطور نموهم . ولهذا فان سيكولوجية المعلم وألوان رضاه وتذمره ، وفلسفته وآرائه ، كلها من الامور المثيرة للاهتمام الشديد من وجهة نظر الصحة النفسية للمجتمع بوجه عام

ومن مظاهر الاعتراف الجزئى بذلك تركيز التأكيد فى بعض الاحيان مثلا على أهمية عدم التحزب السياسى ، وعلى حرية المدرس فى اعتناق ما يشاء من المعتقدات الدينية ، وعلى التزامه فى حياته الخاصة انماطا معينة مقبولة . غير ان العوامل اللاشعورية التى تؤثر فى علاقات المعلم بالاطفال الذين يعلمهم وبزملائه وغيرهم من الكبار ، لم تظفر الا بالقليل من الاهتمام والعناية (٢)

ومن المحتمل أن تتأثر اتجاهات المعلم حيال أفراد التلاميذ وحيال النواحى المختلفة لعمله بنموه النفسى الى حد كبير .. فكثير من المعلمين يجدون عسرا فى التخلص من الطرق التى تعلموا بها هم انفسهم . واتجاهاتهم نحو النظام — وهو أمر بالغ الاهمية عند أغلب المعلمين — قد تحددها فى بعض الاحيان مخاوفهم مما يعتمل فى نفوسهم من نزعات عدوانية ، ومخاوفهم من العدوان الكامن فى نفوس تلاميذهم ، وتمردهم على بيوتهم أو المدارس التى تعلموا فيها أو رضاهم عنها

ولعل أسبابا كهذه هى المسئولة عن بطء التقدم فى طرق التدريس وفى

---

(١) من المحتمل — كما ذكر فرنون
— (The Year Book of Education 1953, Loc, cit)
ان طائفة المدرسين تضم فئات متنوعة شانها فى ذلك شأن سائر الطوائف الاخرى ، وان « من المغالطة المنطقية أن نتحدث عن الشخصية التعليمية بوجه عام كما لو كانت متميزة وثابتة»

(٢) كثير مما يلى مبنى على مقالات اعدتها للمؤتمر « زمالة التربية الحديثة » ونخص بالذكر :
D. Jordan, «The Relationships of Teachers with Other Adults»
M.L. Hourd, «The Teacher in Relation to Himself and the Children he Teaches» ; and M. Swainson, «The Training of Teachers and their Mental and their Mental Health ?
وقد نشرت هذه المقالات جميعا فى : **New Era** vol. 33, No. 10, Dec. 1952
كما استقينا جانبا من المادة والافكار من :
Some Attitudes in Teachers : An inquiry carried out by P.M. Turqust and T. Alcock Under contract to Unesco in 1949-52, and from A.K.C. away. «Mental Health in the Training of Teachers», **Bulletin of Education**, Association of Teachers in Colleges and Deapartments of Education 1(U.K.), 1951.

احداث تغييرات فى جو المدارس على الرغم من الجهود التى تبذلها معاهد أعداد المعلمين • كما ان عمل المدرس اليومى يحمله على الاتصال بغير الناضجين . والاطفال الذين يعلمهم قد يثيرون فى نفسه ضروبا من الحب والكراهية غير الموضوعية ، وألوانا من السلوك التى لايستطيع السيطرة عليها ، وذلك بسبب نزعتهم الى أن يسقطوا عليه ما اكتسبوه فى أسرهم من اتجاهات وخيالات ، فالطفل الذى يتحدث اليه قد يغدو فى نظره رمزا للطفل الذى كان يود أو كان يخشى أن يكونه ، كما ان عقد الغيرة أو العداء ، والمشاعر المتناقضة التى تجمع بين الحب والكراهية والتى أحس بها يوما ما نحو أخ أو أخت له قد تحدد جانبا من تقديره لتلاميذه وسلوكه نحوهم

تأثير مدرس الصف على الاطفال الذين يعلمهم

اتخذ اندرسون وزملاؤه (١) من الطرق التى تؤثر بها شخصية المعلم واتجاهاته على تلاميذه موضوعا لعدد من دراساتهم . وتقوم هذه الدراسات على أساس ملاحظة سلوك « التسلط » وسلوك « التكامل » لدى معلمات رياض الاطفال والمدارس الابتدائية . وقد حدد الباحثون تسلط المعلمة بحيث لا يشمل فقط الالفاظ أو الافعال التى تؤدى الى التصارع بينها وبين الصف باكمله أو أحد التلاميذ فيه ، وانما يشمل أيضا كل العلاقات الاجتماعية التى تكون خبرة المعلمة فيها أو احكامها عليها هى التى تحدد سلوك التلميذ أو الجماعة . اما سلوك « التكامل » فيقدر على أساس طريقتها فى اتاحة الفرصة لان تكون خبرات التلاميذ أنفسهم واحكامهم هى التى تحدد ولو بدرجة ما على الاقل سلوك الجماعة أوالأفراد

وهذان النوعان من السلوك بالغا الاهمية ، لا لان من الممكن اتخاذهما بعدين لوصف سلوك المعلمات حيال تلاميذهن وصفا موضوعيا فحسب . . الامر الذى يعتبر فى حد ذاته عملا عسيرا ، بل ولانهما قد يؤديان أيضا الى اثارة استجابات حميدة أو مستهجنة بوجه عام لدى الآخرين . . فالدراسات التى أجراها اندرسون على أطفال ما قبل المدرسة واطفال رياض الاطفال مثلا تؤيد الفكرة الشائعة التى مؤداها ان التسلط قد يستثير التسلط ، وان سلوك التكامل الاجتماعى يستثير السلوك التعاونى والتكاملى . ومن ثم فان المعلمة التى تفرض توجيهاتها على الصف بصورة ملحوظة ، أو التى تواجه عدوان تلميذ بالتسلط والقسر . . هذه المعلمة يحتمل أن تثير فى

---

(١) H.H. Anderson, et al. Studies of Teacher's Classroom Personalities I, II & III. (**Applied Psychology monographs** Nos. 6, 8, 11), Am. Psychological assn, Stanford, Stanford Univ. Press, 1945, 1946.

تعتبر هذه الدراسات ممتازة بسبب مراعاتها العناية بالتفاصيل والموضوعية • وقد استلزم ذلك بطبيعة الحال أن يكون عدد المدرسين والتلاميذ الذين كانوا موضوع هذه الدراسات صغيرا نسبيا ، وان تكون النتائج غير حاسمة وان كانت مفيدة الى حد كبير • ومن التسرع تعميم النتائج التى توصل اليها اندرسون على أساس جو التسامح العام فى المدارس التى قام بدراستها ، على أى نظام مدرسى اخر فى أوروبا

نفس التلميذ نزعات عدوانية ، بدلا من أن تلطف مثل هذه النزعات ، بينما المعلمة التى تلتزم سلوك التكامل الاجتماعى يغلب أن تنمى فى الاطفال روح التعاون ، واذا ما ظهرت اى مشاكل بسبب سلوك الطفل نفسه فانها تستطيع أن تحطم الدائرة المغلقة للتسلط والمقاومة (١)

ان هذا البحث ، كما هو متوقع (٢) يبين ان اثنتين من ثلاث من الصلات التى تبدؤها المعلمة كانت تسلطية ، ومع ذلك كانت هناك فروق كبيرة بين المعلمات المتماثلات من حيث الاعداد واللاتى يتعاملن مع جماعات متماثلة من الاطفال ، وهذه الفروق تتعلق بعدد الصلات، ونسبة الصلات التسلطية والتكاملية فيها ، وعدد ونوع الصلات بأفراد التلاميذ . من ذلك مثلا ان احدى المعلمات لوحظت أثناء ستين فترة مختلفة مدة كل منها ٥ دقائق فوجد ان عدد صلاتها التسلطية بالصف بلغ ١٦ مثلا لعدد صلاتها التكاملية وذلك بالقياس الى معلمة اخرى كان عدد صلاتها من النوع الاول ٥ أمثال النوع الثانى

ولقد كانت أكثر صلات المعلمات بأفراد التلاميذ من النوع التكاملى ، على الرغم من ان صلات التسلط ـ باستثناء حالات قليلة ـ ظلت غالبة. ففى حالة احدى المعلمات كان عدد صلاتها التسلطية بأفراد التلاميذ ثلاثة امثال صلاتها التكاملية بالقياس الى معلمة اخرى بلغت صلاتها التسلطية مثل صلاتها التكاملية مرة ونصف مرة . ولعل ابرز ما كشف عنه البحث هو نزوع المعلمات الى مواجهة سلوك التسلط الصادر عن أفراد التلاميذ بالكبت ، بدلا من محاولة كسر دائرة (العدوان ـ التسلط ـ العدوان) المغلقة عن طريق السلوك التكاملى

وقد بينت الدراسات التى أجريت بعد ذلك أمرين آخرين هما : ان سلوك المعلمة كان ينزع الى الثبات سنة بعد اخرى بغض النظر عن الصف الذى تقوم بالتدريس له ، ولكنه لوحظ انه من الخريف الى الشتاء ـ أى مع زيادة معرفة المعلمة بالصف ـ كان هذا السلوك يتجه الى التدهور

---

(١) لابد من التمييز بين السلطة التى يمارسها معلم كفء والنزعة الى التسلط ، أو بين التسامح الذى يؤدى بالتلاميذ الى الاسهام ، والتسامح الذى يرى فيه التلاميذ دعوة الى الفوضى .. فالسلطة التى يمارسها معلم ناضج وتقوم على فهمه لتلاميذه ومحبته لهم انما هى سلطة يقبلونها بل ويرحبون بها ، ومن المحتمل أن تكون ضرورة لأمنهم ، وهى بالتأكيد لا تتنافى مع سلوك التكامل الاجتماعى من ناحية المعلم سواء فى علاقاته بالصف أو بتلاميذ معينين

(٢) H. H. Anderson, op. cit., I, «The Variability of Teachers' Behaviour towards Kindergarten Children».

من المتوقع أن نجد مزيدا من علاقات التسلط وبخاصة مع الصف بأجمعه ، نظرا لان وظيفة المعلمة بطبيعة الحال هى توجيه نشاط الصف وتنظيمه وما شابه ذلك . ويتفق معظم المعلمين وعلماء النفس على أن الاطفال يحتاجون ويقدرون بعض التوجيه والنظام . والنقطة الهامة فى هذه البحوث كشفها عن الفروق بين المعلمين من حيث قدرتهم على حمل التلاميذ على الاسهام الايجابى لا التعاون السلبى

بدلا من أن يتجه الى التحسين (١)

وتتجلى أهميـــة مثل هـــذه الامور عندما ننظر فى آثارها على ســـلوك الاطفال . فقد وجد انه كلما كان سلوك المعلمات تكامليا اصبح الاطفال اكثر تلقائية ، واكثر اصالة ، وزاد اسهامهم فى النشاط الاجتماعى ، سواء أكان ذلك تطوعا منهم أم استجابة للآخرين . بينما كلما كانت المعلمـــات اكثر تسلطا زاد تشتت انتباه الاطفال وعبثهم بالاشياء الغريبة ، كما زاد امتثالهم وتمردهم على حد سواء . ويبدو أن هذا يصدق على أطفال دور الحضانة ، وصفوف المدرسة الابتدائية . وعند متابعة نفس الاطفـــال من سنة الى السنة التالية وجـــد الباحثون ان هـــذه الانماط من الاســـتجابة لم تكن ــ اثناء مرحلة البحث ــ من الخصائص المميزة للأطفال انفسهم بقـــدر ما كانت من الخصائص المميزة للمواقف التى كانت المعلمة تثيرها فى الصف

وليس من الممكن استخلاص نتائج عريضة من هذه الدراسة نظرا لصغر عدد التلاميذ والمدرسات الذين شملهم البحث ، ولان فترة المتابعة كانت سنة واحدة ، كما ان الســـلوك الذى تمت ملاحظته لم يكن متمايزا ، ولم يربط من الناحية التجريبية بالعوامل البعيدة الغور فى شخصية التلاميذ أو شخصية معلماتهم . ولـــكن من المحتمـــل أن نجد وراء التفاعلات التى أوضحها اندرسون وزملاؤه عالما من العلاقات الشعورية واللاشعورية بين المعلمات والتلاميذ ، وهى علاقات بالغة الاهمية لتطور نمو شخصية الطفل

وينبغى عند النظر فى ذلك الا نغفل عن الاطار الذى تمارس المعلمة تأثيرها على التلاميذ فى نطاقه . فالاطفال يقضون حوالى ٢٥ ساعة أسبوعيا فى الصـــف ، أى ما يقرب من ثلث ســـاعات يقظتهم أو اقل من ذلك . وفى المدرسة الابتدائية قد يقضى الاطفال كل هذا الوقت مع معلمة واحدة ، وان كانت بعض المدارس تغير المعلمة سنة بعد أخرى . وتأثر اى طفل بمعلمـــة معينة اقل مما نتوقع ، واقل بكثير من تأثره بأسرته

وكثير من الصلات بين المعلمة والطفل ــ ان لم يكن اغلبها ــ حيادى ، بمعنى انه لا يسهم كثيرا فى تقدمه كما لا يصيبه بالضرر بوجه خاص . ومع ذلك فان المعلم وطرق التدريس وكذلك التفاعل بين اعضاء هيئة التدريس انفسهم ، هو الذى يخلق الجو المركب للمدرسة ، كما ان التأثير المبـــاشر الصادر عن الموقف التعليمى وما يستهدفه من اغراض محددة ، كفيل بأن يزيد من قابلية كل تلميذ للايحاء الايجابى أو السلبى

---

(١) M. F. Reed, op. cit. III, «Consecutive Studies of the Schoolroom Behaviour of Children in Relation to the Teachers» Dominative and Socially Integrative contacts»; H. H. Anderson and J. Brewer, Ibid. «Consecutive Studies from Fall to winter of Teachers'» Dominative and Socialy Integrative Contact and Related Changes in Children's Glassroom Behaviour».

تأثير المعلم على سلوك الاطفال

ان استجابات المعلم للاطفال الذين يعلمهم ، وكيفية تعامل هيئة التدريس مع بعضهم البعض ، ومع مدير المدرسة والآباء والهرم التعليمي الذي يعتبرون جزءا منه ، كل ذلك يؤثر في الجو المدرسي الذي فيه يعيش الاطفال ويتعلمون (١) . فاذا كان هـــذا الجو خاليا من التوتر ومشوبا بالعطف ، واذا كان يؤكد التعاون والتسامح فمن المحتمل أن يكون التلاميذ أنفسهم مرتاحين نفسيا ومتعاونين . أما اذا كان الجو المدرسي حافلا بالتوتر والعدوان وحريصا على التنافس ، فيحتمل ان يحس التلاميذ ذلك بسرعة وأن يستجيبوا له بالعدوان وبتوتر العلاقات الشخصية

ويبدو أن هذا العمل والتفاعل المتبادل بين الفرد والجماعة من الخصائص المميزة لاى موقف من المواقف التى تضم عددا من الافراد يعملون معا ، وان فردا عصابيا أو عدوانيا واحدا مثلا قد يغير جو العمل بأسره فى احدى الادارات لان كل مظهر من مظاهر العدوان الشخصي يحتمل أن يتردد صداه فى شتى أنحاء نظام العلاقات كله . وان فجاجة الاطفال الذين يكونون غالبية المجموعة المدرسية يجعل الموقف المدرسى أكثر تعرضا للاضطرابات الانفعالية المختلفة ، ويرجع ذلك الى انه فى حين ان أســـاليب الدفاع الشعورى والعادات الاجتماعية التى تقينـــا من التعبير عن النزعات اللاشعورية العنيفة قد تأصلت فى نفوس الـكبار ، فانها ليست كذلك عند الاطفال

ومن جهـة أخرى فان التعبير الانفعالى الفج لدى الاطفال أقل خطورة منه لدى الـكبار ، فهو أسهل استثارة وأيسر تسكينا أيضا . والمهم ان المعلمات ، وبوجه خاص اولئك الذين يعملون مع صــغار الاطفــال ، قــد يجدون ان التعبيرات الانفعالية للاطفال الذين يعلمونهم تتحدى مالديهم من حيل الدفاع وما يكبتونه فى نفوسهم

وكل المهن فيما عدا القليل منها ، وبخاصة المهن التى تتخذ « مادتها » الرئيسية من الصلات الانسانية تفرض ضروبا من التوتر الانفعالى المتأصل فى العلاقات الشخصية . والتدريس له طابعة الخـاص اذا ان فجـاجة التلاميذ تتطلب من المعلم من ضبط النفس والموضوعية وفهم الذات قدرا

---

(١) نظرا لان علاقة الفرد بأخيه الانسان من أضخم المشكلات التى لم تحل بعد ، فانه ينبغى ان يتوافر للمعلم من الميول والاتجاهات والمعرفة والمهارات ما يلزم لتدريس العلاقات الانسانية الطيبة والتسامح والتماسك فى البيت والصف وفى المجتمع المحلى القومى والدولى . كما ينبغى على مؤسسات اعداد المعلمين أن تدرك الاهمية الفائقة لهذه المشكلة وأن تؤهل طلبتها ـ نظريا وعمليا ـ لتدريس العلاقات الانسانية الطيبة والتفاهم العالمى ، التوصية ٣٦ فقرة ٥٠ للمؤتمر الدولى للتعليم العام : الاجراءات والتوصـــيات ـ باريس ، اليونسكو ، جنيف ـ مكتب التربية الدولى ١٩٥٣ .

(يستطيع القارىء العربى أن يرجع الى هذه التوصية فى كتاب « توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العام من عام ١٩٣٤ ـ ١٩٥٩ : اصدار مركز الوثائق التربوية بالجمهورية العربية المتحدة ـ القاهرة ١٩٦٠ ص ١٣٤)

اكبر مما يحتاج اليه اى شخص آخر اللهم الا عالم النفس والطبيب النفسى ولهذا السبب على الاقل تكون مهنة التدريس مرهقة ، ولعله أيضا أحد الدوافع اللاشعورية التى تكمن وراء رغبة بعض المعلمين فى أن يقتصر عمل المدرسة على الاعداد الذهنى للأطفال

ونحن لا نعنى بذلك ان جميع المعلمين أو غالبيتهم يكونون دائما تحت ضغط انفعالى لايستطيعون احتماله ، أو أن تحدى الاطفال لمظاهر الفجاجة عند المدرسين يكون موصولا أو ضارا الا فى حالات قليلة . ولكن اذا شاءت المدرسة أن تسهم بصورة ايجابية فى النمو الشخصى لتلاميذها ، فلا بد أن تكون على بينة من ان التفاعل المستمر بين المعلم والتلميذ قد ينبه أكثر من الناحية الذهنية وحدها وبصورة قد لا تقع تحت الضبط الشعورى العادى

وهذا ينبغى أن يتضمن ادراك المعلمين أنفسهم للعملية ، كما يتضمن أن يكونوا على درجة من النضج تتيح لهم تقبل نتائج علم النفس الاجتماعى للمدرسة بأسرها بالنسبة للتلاميذ . أما الموقف الاستبدادى الذى يقفه المعلمون فانه يمكنهم فقط من أن يخفوا فجاجتهم عن أنفسهم ، وانتقالهم فى أغلب الحالات من المدرسة الى كلية اعداد المعلمين أو الجامعة ثم عودتهم الى المدرسة مرة ثانية قد يؤدى الى عزلهم عن مجال الصلات الانسانية المتنوعة وهى الصلات التى تعمل على سرعة النضج فى مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب . ولهذا فاننا قد نجد ان بعض أو جميع أفراد هيئة التدريس فى مدرسة معينة لم يبلغوا قدرا من الموضوعية الشخصية يكفى لتمكينهم من فهم الطفل الكامن فى اعماقهم والتحكم فيه ، وذلك فى ناحية علاقتهم بتلاميذهم وزملائهم ومدير المدرسة

وكل منا يستخدم مهنته الى حد كبير كوسيلة لا لتنمية امكانياته فحسب ، بل ولاستكمال نواحى النقص التى يشعر بها أيضا . والمدرس يتميز عن غيره من الناس من حيث ان مادة عمله تتكون من آدميين فى طور النمو . وهذا يتيح له من فرص الاشباع العميق أكثر مما يتاح لمعظم زملائه فى المهن الاخرى ، وهذه الفرص تتجدد باستمرار كلما تغير الصف الذى يعلمه ، وهنا يكمن خطر احتمال اتخاذ المدرس من تلاميذه وسيلة لتحقيق أهدافه الخاصة . فليس من العسير أن نجد فى أى مدرسة من المدارس بعض المعلمين الذين يحاولون جاهدين مثلا أن يشكلوا تلاميذهم على غرارهم أو الذين يبدو من فرضهم نظاما قاسيا على تلاميذهم انهم انما يستجيبون ضد ما يعتمل فى نفوسهم من مشاعر الاثم المرتبطة بالنزعات البدائية فى طفولتهم

وقد يكون من النادر فى هذه الايام ، وليس من المحتمل أن يكون ذلك شائعا فى الماضى ، ان نجد فى مهنة التدريس كثيرين ممن يعانون من الشذوذ بصورة خطيرة . ومع ذلك فلو تجاوزنا عن حالات الشذوذ بل وعن حالات العصاب البسيطة ، فسنجد أن عددا غير قليل من المعلمين تصطبغ اتجاهاتهم حيال التلاميذ فى مجموعهم وحيال أفراد التلاميذ بالغيرة والرغبة

فى التسلط والعدوان الذى يتخذ ضوء التهكم وبالتقمص العاطفى احيانا وما شابه ذلك بحيث يصبحون مصدر تهديد لنمو تلاميذهم السوى (١)

الدوافع التى تحدد اختيار مهنة التدريس

لو كان هذا حقا هو الحال ولو بالنسبة لفئة صغيرة من المعلمين ، فعندئذ تصبح دراسة دوافع اختيار مهنة التدريس فائقة الاهمية . فكثير من المراهقين يختارونها عن قصد وعن معرفة ، وبعض الناشئين يجتذبهم اليها حبهم الصادق للأطفال ، بينما يبلغ تقدير البعض الآخر للثقافة التى حصلوا عليها مبلغا يثير فيهم الرغبة الى نقلها الى الاطفال ، وغير اولئك وهؤلاء من يرى فى التدريس اسهاما قيما فى خدمة المجتمع

ومن ناحية أخرى فان الامن المادى الذى تتيحه هذه المهنة ، والعطلات الطويلة التى يتمتع بها المعلمون ، وذلك القدر البسيط من المكانة الاجتماعية الذى يضفيه التدريس على المشتغلين به ، كل ذلك يجتذب الى مهنة التدريس عددا من المراهقين الذين يأملون أن يجدوا فيها مهربا من المهن الاخرى الاقل جاذبية (٢) . ومما لا شك فيه ان بعض الناس ينساق وراء مهنة التدريس دون أن تكون لديه فكرة واضحة عنها ، وبعض هؤلاء يصبحون من المدرسين الممتازين أو الاكفاء الذين يسهمون فى نمو التلميذ أسهاما ايجابيا غير قليل

وثمة نسبة معينة يتعذر تقدير عددها تختار التدريس لاسباب قد تجعلهم يتعرضون بدرجة كبيرة للأضرار الناجمة عما فيها من اجهاد ، كما تجعل منهم مدرسين غير صالحين ، ومصدر تهديد لنمو تلاميذهم السوى. كما ان مجرد الامن الذى تتيحه هذه المهنة قد يجتذب اليها بنسبة كبيرة أولئك الذين لا يميلون الى المخاطرة

وثمة فئة أخرى من الناس يعانى أفرادها من عدم الامن نتيجة لما أصاب نموهم من اضطراب ، فيحاولون ان يثبتوا ذواتهم عن طريق النجاح الذهنى . وغير هؤلاء من يكونون قد امتصوا بدرجة كبيرة سلطة أبويهم ، ومن ثم يرون فى التدريس مجالا يتيح لهم أن يقوموا بدور قوامه السلطة المطلقة ، أو من تدفعهم رغبتهم فى القيام بدور الوالد الذى يكفى الطفل من كل النواحى الى صراع لا شعورى غيور مع آباء التلاميذ الذين يعلمونهم . وهناك من تستحوذ عليهم فكرة الكمال فى انفسهم فيجدون فى التدريس وسيلة للتحرر من النقد ولفرض معاييرهم القهرية على غيرهم وكثير من هؤلاء ممن لا تكون الاسباب الظاهرة أو الخفية التى حدت بهم

---

(١) ان عدد التلاميذ الذين يتمتعون بصحة نفسية ملائمة محدود بلا شك
XVIth International Conference on Public Education, Proceedings and Recommendations, Loc. Cit, p. 141.

(٢) انظر ملخص البحوث فى هذه النقطة فى ص ٦٣ وما بعدها فى :
The Year Book of Education 1953.

الى اتخاذ التدريس مهنة أسبابا حسنة يطرأ عليهم تغير كبير أثناء عملية النضج عن طريق الخبرة فى الصف ، بينما لا يتغير غيرهم على الاطلاق . كما أن هناك من يدخل مهنة التدريس يحدوه الامل الكبير فى النجاح . ولكن عدم اتزان حياتهم الداخلية يبلغ حدا يؤدى الى ظهور المصاعب بعد ممارسة التدريس بعض الوقت

الاختيار

اننا عندما نتذكر ان معلم المدرسة الابتدائية اثناء حياته المهنيه يقضى أيامه مع حوالى أربعين صفا من التلاميذ ، وبالتالى فانه قد يؤثر بصورة مباشرة على حياة عدد من الكبار يتراوح بين الف وألفين ، فعندئذ يصبح السؤال الآتى : « من الذى ينبغى أن يقوم بالتدريس ؟ » سؤالا فائق الاهمية . وفى معظم البلاد الاوربية يقوم اختيار الطلاب لمعاهد المعلمين على أساس التحصيل الاكاديمى واللياقة البدنية والخلقية . وفى بعض هذه البلاد يعقد اختبار شخصى للمتقدمين لهذه المعاهد قبل قبولهم ، ومن المحتمل أن تؤدى هذه الطريقة الى استبعاد الذين يعانون من اضطراب شديد واضح ، وقليل من البلاد تقوم فعلا بتنفيذ توصية مؤتمر جنيف (١) الخاصة بجعل الاختبارات النفسية والمقابلات جزءا من اجراءات الاختبار

والسبب فى ذلك ذو شقين : أولهما ان قليلا من البلاد فقط هى التى يسعدها الحظ بوجود ما يفيض على حاجتها من المتقدمين ، أما الغالبية فتعمل على ترغيب الطلاب فى المهنة بتقديم منح سخية ، وينتج عن ذلك اضطرارها الى قبول جميع المتقدمين فيما عدا الذين لا يصلحون بصورة واضحة . أما الشق الثانى فأشد عسرا ، ذلك ان وسائلنا لقياس الشخصية قياسا موضوعيا ، حتى فى حالة استخدام هذه الوسائل بوساطة الاخصائيين المدربين على تطبيقها وتفسير نتائجها ، ليست ثابتة الى حد كبير . والاستفتاءات والمقابلات الشخصية والاختبارات الاسقاطية الفردية والجمعية ، كل هذه وان كانت نافعة بطبيعة الحال الا انها لها حدودها وخصوصا عندما نحاول ان نتنبأ منها بأمر معقد مثل القدرة على التدريس

ولا شك ان من المحتمل أن تكون هناك تشكيلات مختلفة للصفات المزاجية ، والشخصية ، والذهنية ، وما شابهها مما يؤدى الى مختلف صور النجاح فى الصف المدرسى ، وفى شتى مستويات العمر للأطفال. كما يحتمل أيضا ان أنواعا معينة من « سوء تكيف » المعلم ليست ضارة بممارسته للمهنة بل انها قد تكون من الميزات التى تساعده على التعامل مع التلاميذ المشكلين

---

(١) « ... ومن المستحسن أن يفحص المتقدمون فحصا نفسيا قبل الاعداد مباشرة وفى خلاله ، وذلك بقصد استبعاد العناصر التى لا تتفق مشاربها الخلقية ومسالكها مع مقتضيات المهنة . ومن المفضل أن تعزز اختبارات القبول باختبارات شخصية بل وبفترة تجربة اذا لزم الامر » : التوصية رقم ٣٦ ، فقرة ٣٦ ، المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم العام .
(انظر ص ١٤٠ من الترجمة العربية التى سبقت الاشارة اليها)

ومع ذلك فمن الممكن اتخاذ اجراءات اكثر مما اتخذ حتى الآن لاستبعاد العناصر غير الصالحة فى مرحلة مبكرة . فالى جانب القيـاس الموضـوعى للمستوى العقلى والتحصيلى يمكن استيفاء المعلومات اللازمة عن الميـول والاتجاهات والدوافع الشعورية عن طريق المقابلة المرسومة وارســـال استفتاء أعد بعناية الى المدرسة التى تخرج فيها الطالب . كما يمكن اعتبار الشهر الاول من الدراسة فترة اختبار أو « عينة من العمل » يمر الطالب اثناءها بكثير من المواقف التى تظهر أثناء التدريس ، ويشترك مع غيره من الطلاب فى أنواع النشاط الجمعى المختلفة ، كما يكتسب بصرا بمطالب المهنة ومقتضياتها

وكل هذا يتيح للمشرفين المسئولين فترة طويلة لملاحظة الطلاب ، على أن تساعدهم فى ذلك بقدر الامكان هيئة من الاخصائيين النفسيين . وفى النهاية يمكن ان يطلب من كل طالب أن يضع تقديرا لـكل زميل من زملائه ، وأن يكتب تقريرا تحليليا عن استجاباته الخاصة لهذه الخبرات المبدئية ، وفى ضوء هذه البيانات جميعا يمكن اتخاذ قرار سليم بشأن قبول الطالب أو رفضه (١)

ومن المهم فى هذا المجال العام أن ندرك ان المعلم الذى تحت الاعداد يكون عادة مراهقا ، فعمليات النضج النفسى لا تكون قد اكتملت تماما حتى فى سن ١٧ أو ١٨ ، وفى كثير من البلاد يقل ســن الطالب عن ذلك بعام أو عامين (٢) . ولهذا فان الكثير من مصــاعب نمو الشــخصية قد تكون عابرة ، كما يمكن التخلص من البعض الآخر أو انقاصه عن طريق التوجيه الحصيف أثناء الاعداد

وفترة الاعداد ذاتها تتيح الفرصة لمواصلة ملاحظة الطلاب ، ولتوجيـه الذين يتضح عدم ملاءمة شخصياتهم للتدريس الى مهن اخرى قبل فوات الاوان ، ولبذل المحاولات المباشرة الواعية من ناحية هيئة التدريس بمعاهد اعداد المعلمين لمساعدة غالبية الطلاب على السير قدما فى طريق الرشـد الناضج المتزن المتسم بالشعور بالذات

---

(١) تقوم هذه الطريقة على اساس الاساليب التى ظهرت لاختبار الضباط أثناء الحرب وهى اساليب ناصرها فرنون بحذر اذ أشار الى أن النجاح الفعلى يستلزم وجود « نسبة اختبار ملائمة » ويتناول المرجع الآتى أساليب الاختبار المستخدمة فى الجيش :

P.E. Vernon & J.B. Parry, **Personnel Selection in the British Forces.** London. Un. of London. Press, 1949.

(٢) سن القبول المألوفة فى معاهد اعـداد المعلمين فى أوربا هى ١٧ أو ١٨ سنة ، وان كانت فى بعض البلاد (مثل النمسا وبلجيكا وهولندا ولوكسمبرج والبرتغال واسبانيا) قد تقل عن ذلك بعام أو عامين ، كما أن طلاب الجامعة قد يتأخر اعدادهم المهنى عن ذلك . ومن المعتاد فى البلاد التى ينخفض فيها سن القبول ان تطول فترة الدراسة ـ فهى تبلغ فى النمسا مثلا خمس سنوات وتخصص نسبة كبيرة من هذه الزيادة للتعليم العام . وفى معظم البلاد الاوروبية يتم الاعداد المهنى والعلمى الخالص فى السنة الاخيرة أو فى السنتين الاخيرتين قبل التوظف ، ولهذا فان معظم المعلمين يبدءون حياتهم العمليـة فيمـا بين التاسـعة عشرة والحادية والعشرين من العمر :

Primary Teacher Training :
Geneva, IBE ; Paris, Unesco ; Publication No. 116.

ان النقص النسبى الحالى فى المتقدمين الصالحين يجعل لزاما علينا أن نتخذ من خطة اعداد المعلمين الوسيلة الرئيسية لتحسين نوع المعلم . فالطالب فى معهد اعداد المعلمين يظـل على صـلة بمعهده لمدة عامين على الاقل (١) ، وفى بعض البلاد لمدة تصل الى خمسة أعوام (٢) ، وقدر كبير من هذه المدة يخصص للتعليم العام المتصل . ومن الانتقادات المألوفة فى (٣) هذا الصدد انه لا يتبقى وقته كاف للاعداد المهنى وبخاصة للخبرة العملية الموجهة التى لا تقـل عنه اهمية . ومن المعترف به بوجه عام ان الاعداد الاساسى ينبغى ان تطول مدته او ان يستكمل بدراسات تنظم للمعلمين بعد ممارستهم لخبرة التدريس فى الصف بعدة سنوات

ولا شك ان قصر فترة الاعداد يجعل مجهود المعلم قاصرا ، ولهذا ينبغى مراعاة الاعتبارات الاساسية عند تخطيط الاعداد المبدئى للمعلمين وما يعقبه من تدريب ودراسات تجديدية . فاذا كانت الظروف الحديثة تتطلب من المعلم قدرا من النضج ، والثبات ، والبصر ، أكبر مما كان لازما فى الماضى ، واذا كان من واجبه أن يقوم بدور بنائى — لا مجرد دور تقليدى — فى تطوير نمو المجتمع فعنـدئذ يصبح ضـمان النمو النفسى للمدرس اول الاساسيات فى منهج اعداده

وهذا الهدف يتضمن أمورا ثلاثة : أولها أن الطلاب ينبغى أن يتناولوا أنفسهم بالدراسة بالقدر الذى تتيحه لهم استعداداتهم الفردية ، وأن يتعلموا كيف يفهمون العناصر اللاشعورية التى تحدد آراءهم واتجاهاتهم وافعالهم ، وأن يكتسبوا أكبر قدر مستطاع من الموضوعية وعدم التحزب. وهذا يستلزم منهم النظر فى تطور نموهم السابق وفى مشكلاتهم الراهنة

وفى بعض الحالات قد يحتاج الطلاب الى معونة نفسية فردية للتغلبعلى متاعبهم العصابية أو على الاقل لفهمها والسيطرة عليهـا . وثانى هـذه الامور هو انه يجب أن يشعر الطلاب بأهمية العلاقات التى تقوم بين الافراد وبين الجماعات ، تلك العلاقات التى يحيون هم وتلاميذهم فى نطـاقها ويتعلمون ، وهذا يتضمن خبرات السلطة والحرية والتعـاون التى ينبغى عليهم أن يدركوها ويهضموها انفعاليا عن طريق المناقشة والاستبطان

وأخيرا لابد من انتقال اثر ما يتعلمه الطالب عن نفسه وعن سيكولوجية الجماعات الى الاطفال والمواقف التعليمية فى الصف ، الامر الذى يعتبر من عدة نواح الجانب الحرج فى الاعداد ، اذ لـكى يكون الاعداد أكثر من مجرد امر مصطنع لابد من الـكشف عن الجوانب العميقة فى العلاقات بين الاطفال بعضهم ببعض وبين الاطفال والمعلمين ، وربطها بالمواقف المشابهة التى مر بها الطالب أثناء اعداده

---

(١) فيما عدا طلاب الجامعة إذ يتلقون اعدادا مهنيا مركزا لمدة عام واحد من التخرج
(٢) فى الحالات التى تبدأ فيها اعداد المعلم منذ سن الخامسة عشرة
XVth International Conference on Public Education, Loc. cit. p. 144

ويمكن تنفيذ ذلك عمليا بعدة طرق ، كما ان النجاح فيها يتوقف على استعداد هيئة التدريس وعلى مدى المرونة فى تدريس المنهج (١) . ومن الامور البالغة الاهمية نوع كلية المعلمين ذاتها بوصفها مجتمعا . فمن المشكلات الشائعة التى ينبغى على المدرس الناشىء أن يتغلب عليها مشكلة علاقته بفكرته عن نفسه بوصفه سلطة . فهو من الناحية الذهنية قد يؤمن بالنظريات الديمقراطية للحكم ، ولكنه من الناحية الانفعالية يحتمل أن يكون قد اعتاد عن طريق التعليم الشرطى فى البيت والمدرسة على تقبل قدر كبير من السلطة الاستبدادية ، وانه لكشف جديد بالنسبة لمثل هذا الطالب أن يدخل كلية يكون مجتمع الافراد فيها هيئة متعاونة ، ويتنازل مديرها عن قدر كبير من السلطة ، أما طلبتها فيتعلمون الحرية والمسئولية عن طريق ممارستها

واقامة مثل هذه البيئة فى الكلية ليس امرا سهلا . ولكى تكون فعالة بصورة دينامية فانها لا يمكن أن تخطط تخطيطا كاملا ، اذ لابد أن تنمو وتغير من خصائصها بتغير المعلمين والدفعات الجديدة من الطلاب ، كما ان نضجها يحتاج الى عدة سنوات . ولكن الجو الانفعالى لكلية أو مدرسة المعلمين يصبح أهم العوامل فى النمو والانطلاق النفسى للمعلم ، اذا ما توافرت فيه الاستنارة الصادرة عن البصر النفسى والتفاهم القائم على التعاون

وفى مثل هذا الاطار نستطيع تحقيق الكثير عن طريق مادة الدراسات المختلفة وبخاصة الدراسات المهنية ، وعن طريق طرق التدريس المستخدمة . فالدراسات ينبغى أن تخطط بحيث تتحدى الافتراضات اللاشعورية ، وبحيث تحمل الطالب على معالجة هذه الامور اذا أراد البقاء . وهنا يمكن جعل التدريب العملى خبرة تؤدى الى الكثير من مساءلة النفس ، وفى نفس الوقت يجدر بالمشرف أن يساعد الطلاب على تنمية اتجاه تفاؤلى وبناء حيال تطور نموهم ، وعلى الايمان بامكان التغير

ولما كان التعليم السابق للطلاب يصطبغ عادة باللون اللفظى والذهنى فانه لا يتيح مجالا كافيا للاعداد،كما انه يترك الكثير من جوانب الشخصية مفتقرا الى الاشباع . لهذا فان مختلف أنواع النشاط العملى والفنى ـ كالمهن والفنون والموسيقى والتمثيل وتنسيق الحدائق .. الخ ـ تعتبر اكثر من مجرد اسهام جمالى فى النمو الشخصى للمعلمين الذين هم فى طور الاعداد ، لانها تزودهم باداة تماثل اللعب فى كثير من النواحى النفسية اذ تساعدهم على التنفيس عن انفعالاتهم وتشكيل حياتهم الوجدانية باسرها . فهى ليست حواشى أو حليا يمكن ادخالها اذا سمح الوقت بذلك ، أو

---

(١) ان قدرا كبيرا مما سيرد فى الصفحات الثلاث أو الاربع التالية مقتبس حرفيا أو ماخوذ مباشرة من بحث اعده خصيصا للمؤتمر M. Swainson عن « اعداد المعلمين وصحتهم النفسية (نفس الموضع) ـ والجهود المذكورة هنا تستند على خبرات عملية يمكن مقارنتها ـ مع اختلاف فى الوسائل والتنظيم ـ فى عدد صغير من كليات اعداد المعلمين التقدمية ومعاهد التربية فى المملكة المتحدة

يمكن تعليمها للطلاب كمجرد أساليب تنفع الذين يعلمون فى المدارس الابتدائية ، بل انها مفيدة فى اعداد المعلمين بوصفها مكملة للدراسات العقلية

برنامج علم النفس

تعتبر برامج علم النفس أشد البرامج تاثيرا على نمو الطلاب (١) . ولقد كانت الدراسات النفسية فى معاهد اعداد المعلمين التقليدية نظرية عادة ، وكان الطلاب ينظرون اليها ـ وهم على حق فى ذلك ـ على انها لا تنطبق الا قليلا سواء عليهم أنفسهم أو على الاطفال . ولا شك ان فهم المعلم لنفسه واتسامه بالعطف على الاطفال ، أهم من أن تكون فى متناول يده طائفة من المعلومات المنظمة عن نظرية التعلم . وليس من السهل اكتساب البصر النفسى من الكتب والمحاضرات ، بل انه يتطلب خبرة عملية وثيقة تمس الشخصية كلها

ومن ثم فان محور برنامج علم النفس ينبغى أن يكون دراسة أفراد الاطفال وجماعاتهم الصغيرة دراسة مستمرة موجهة تفصيلية ، مع استكمالها بفحص الطلاب وملاحظتهم لانفسهم ولاقرانهم

ويمكن اتخاذ هذه الخبرة الموجهة نواة للدراسات النفسية الاكثر انتظاما . كما يمكن الاقتصاد فى الوقت عن طريق تقديم المعلومات والحقائق الاساسية على صورة مذكرات وسير شخصية ومقترحات للبحث والدراسة . أما البرنامج نفسه ففى الامكان تركيزه حول علم النفس الاجتماعى مع العناية بتطور نمو العلاقات بين الافراد والجماعات والاشارة بوجه خاص الى جماعة الاسرة ، وجماعة اللعب ، وسيكولوجية الصف المدرسى والمدرسة باعتبار كل منهما مجتمعا ، والاهتمام أيضا باستعراض تطور نمو الاطفال والمراهقين مع العناية بالنمو الانفعالى بوجه خاص ، وبالاهمية الخاصة للطفولة المبكرة والمراهقة ، واخيرا دراسة دينامية الشخصية الانسانية على أن تشمل موجزا لسيكولوجية اللاشعور لانها ضرورية لفهم مشكلات السلوك والتكيف

وعلى الرغم من أن عالم النفس المدرب قد يستطيع تحقيق الكثير عن طريق سلسلة من المحاضرات ، والمناقشات ، والملاحظات التى أشرنا اليها ، الا أن هناك طرقا أخرى ينبغى ادخالها فى صلب الاعداد الذى يستهدف النمو الشخصى للطلاب . من ذلك مثلا ان من الممكن فى المراحل الاخيرة بوجه خاص وضع نظام يتيح للطلاب حرية كبيرة فى اختيار المواد بما فى

---

(١) المفروض هنا ان أهداف التربية وفلسفتها تدرس دراسة كاملة لا مجرد دراسة أكاديمية . وعلم النفس من حيث هو كذلك أسلوب ومجموعة من الحقائق العلمية ، فهو ليس بديلا للقيم وانما وسيلة لفهم الشخص لنفسه ولغيره ، وبالتالى فهو وسيلة لامتصاص القيم وادماجها فى نسيج الحياة

ذلك اختيار موضوع للبحث بحيث يندر ان يشترك طالبان فى دراسة برنامج واحد

ونظرا لان الحرية والسلطة أمور بالغة الاهمية ، فمن الممكن تشجيع الطلاب على تحمل مسئولية البرنامج شيئا فشيئا حتى يستطيعوا فى النهاية ان يقوموا هم أنفسهم بتخطيطه الى حد كبير . وكل الهدف من هذه الاساليب هو تقوية شخصية الطالب أثناء قيامه بعملية الاختبار وتحمله المسئولية ، وذلك على العكس من الاعداد القديم الذى ينبنى الى حد كبير على فرض معايير خارجية . وبهذه الوسيلة نعين الفرد على تنمية كل امكانياته وازدهار شخصيته واكتشاف نفسه وامنه الداخلى الذى يحرره من الاعتماد القهرى على راى المجتمع

وما من أحد يستطيع بطبيعة الحال ان ينمو نموا كاملا الا فى نطاق جماعة حرة ، ولهذا فنظرا للتلازم بين التطبع الاجتماعى والتمايز الفردى ينبغى أن ينصب التاكيد على حياة الجماعة وعلى النمو الفردى سواء بسواء . ففى الكليات الكبيرة تؤدى المناقشة الجماعية الموجهة الى قيام تلك الوحدة الوثيقة التى يتسنى فيها معرفة كل طالب معرفة جيدة ، كما يتسنى لاشد الطلاب انزواء أن يشعر بالتقدير . كما ان الاطار الاسرى هو مصدر شعور «الانتماء» اللازم لاكتساب الفرد الشعور بالامن وبخاصة فى بداية الحياة

وفى هذه البيئة غير الشكلية يمكن توجيه النقد الحر الى البرنامج والى المشرفين ، كما ان التمرد فى بعض المراحل قد يعتبر مفيدا ، وبذلك يستطيع الطالب أن يشعر بالعمليات التى تدور فى داخل نفسه ، وأن يتعلم التمييز بين النقد القائم على التعقل والنقد المنبعث من الانفعال . وفى وسع الطلاب ان يتبادلوا الخبرات ، وأن يتعلموا كيف يفهمون أنفسهم وكيف يفهم بعضهم بعضا . كما أن مشكلات الاخوة والاخوات يمكن حلها فى ضوء علاقاتهم بغيرهم من الطلاب ، ومشكلات الابوين فى ضوء علاقاتهم بالمشرفين

ويستطيع المشرف الحصيف أن يساعد الطالب غير الناضج على تحرير نفسه من صور التثبيت المرتبطة بالابوين اذا عمل عن قصد على القيام باى دور من ادوار الابوة يتطلبه الموقف. ففى وسعه أن يقوم أثناء الدراسة بأدوار مختلفة تتراوح بين دور القائد القدير الذى يمد الطالب بالمعلومات ، والنصح ، والالهام ، والتشجيع ، ودور الزميل الذى يشترك معه على قدم المساواة فى المناقشة ، أو دور الموجه ، أو الملاحظ غير المتحيز ، أو فار التجارب (الذى يجعل من شخصه مثالا فى تدريب طلابه) أو خادم الجماعة . وهذا التغيير للأدوار يساعد الطالب على الشعور بما تتضمنه فكرة « المعلم »

وليس من الضرورى أن نذكر ان الهدف من هذه الطرق ومن صب التاكيد على سيكولوجية النمو الانفعالى ومن المحاولة المقصودة لتوجيه الطلاب نحو دراسة أنفسهم ونموهم وفهمها ، ليس الحث على التأمل الباطنى

المرضى ، أو تدريب ليكونوا من الهواة فى علم النفس ، أو العـــلاج النفسى . بل ان الهدف هو مساعدة طلبـة دور المعلمين على أن تصبح شخصيـاتهم « شفافة » بالنسبة اليهم ، وذلك بقـدر ما يسمح لهم به ذكاؤهم ونضجهم ، وبهذا قد يستطيعون السـير قدما فى سبيـل تحرير انفسهم من أوهامهم وتخيلاتهم ، ويصبحون أكثر قدرة على معالجة خيالات الاطفال ومشكلاتهم السلوكية معالجة واقعية

وينبغى العمل على جعلهم يدركون ان مشكلات الانسانيـة ليست من المشكلات البسـيطة ، وأن علم النفس ييسر لهم اكتسـاب اتجاه عقلى ، وطريقة لدراسة مثل هذه المشكلات ، لا ان يقدم لهم معـادلات منمقـة واجابات جاهزة . ولا بد لهم أن يتعلموا أيضا انهم يستطيعون عمل الشىء الـكثير لمعاونة الاطفال على النمو المرضى ، كما ان هناك فى الوقت نفسـه مواقف تظهر من حين لآخر وتتطلب مساعدة خارجية وقدرا من المهـارة والمعرفة المتخصصة أكبر مما هو ميسور لهم

معلم المعلمين

مثل هذا الاسلوب البناء فى تدريس علم النفس ، وفى الافادة من الجو العام لدار المعلمين وطرق التدريس فيها ، يلقى عبئـا كبيرا على كاهـل شخصية الموجهين فى هذه الدور ونضجهم ومهارتهم ، وعلى كاهل مدرس علم النفس بوجه خاص (١) . ولـكن الـكثيرين من الموجهين انفسهم قد يكونون فى حاجة الى التدرب على أساليب التوجيه ، كما ان هيئة التدريس باكملها تحتاج الى أن تتعلم كيف تعمل كفريق ديمقراطى

ومدرس علم النفس يحتاج الى أكثر من مجرد الالمام الاكاديمى بعلم النفس عن طريق الـكتب والمحاضرات النظرية فى الجامعة ، لان اجادة عمله تتوقف على صفاته الانسانية ، وعلى قدرته على معالجة المعلومات التى تلقى مباشرة على الطلاب بصورة تجعلها ملائمة لقابليتهم لاستقبـالها ، وعلى مهارته وخبرته فى معالجة المتاعب الشخصية للطلاب التى تستطيع دراسة علم النفس على مستوى يقل عن المستوى الذهنى الخالص أن تكشف منه ونظرا لان الموجه كان هو نفسه معلما من قبل ، فلا بد أن يكون قد تلقى قدرا من الاعداد والخبرة المتصلين بالتطبيقات العملية لعلم النفس على مشكلات الصف المدرسى وأفراد الاطفال والـكبار المشكلين ، وقدرا من المعرفة الوافية بتطور نمو الاطفال والمراهقين

كذلك يقع على عاتق مدرس علم النفس واجب آخر لابد له أن يتحمل الجانب الرئيسى من مسئوليته وان كان زملاؤه يشاركونه فى هذه المسئولية فبعض الطلاب يحتاجون الى ارشاد نفسى شخصى من النوع الذى لايتسنى للموجه تقديمه عادة . ومن الضرورى فى مثل هذه الحالات أن يتم التأكد منها فى أول فرصة ممكنة أثناء الدراسـة . فكثير من العصابيين الاذكياء

(١) التوصية رقم ٣٦ ، فقرة ٤٩ ، ٥٢ ، المؤتمر الدولى الخامس عشر

وشديدى الحساسية يمكن ان يكونوا نافعين للمعلم بشرط ان يكونوا قد عالجوا مشاكلهم وفهموها ، وفى بعض الاحيان قد يكونون أكثر فائدة من سواهم من الطلاب من النمط المتبلد الحس ذى النشاط العقلى المفرط ، نظرا لانهم عادة أشد تفهما لمتاعب الاطفال

ولكن عددا كبيرا من المدرسين الناشئين يذهبون الى المدارس حاملين معهم أنواعا من العصاب لم تتأثر بدراسات اعدادهم ، وهى غالبا ما تؤدى الى انهيارهم فى السنوات الاولى من ممارستهم للتدريس ، أو الىمشكلات حادة فى شخصياتهم ينعكس أثرها على الاطفال بصورة مؤسفة . وان عددا كبيرا من المشكلات التى تسبب القلق الحاد تكون تافهة نسبيا وتتحسن بعد بضع جلسات مع أحد الاخصائيين او الموجهين النفسيين المدربين هذا هو نوع العمل الذى يستطيع القيام به الاخصائى النفسى فى هيئة التدريس بكلية المعلمين ، الذى من مهمته تحويل الحالات التى تتطلب علاجا اطول مما يستطيعه الى مرافق الخدمات النفسية او مراكز الطب النفسى (١)

نواح اخرى فى اعداد المعلمين

من أول اهداف اعداد المعلمين تنمية الشخصية السليمة لدى كل من سيقومون بالتدريس . ولا شك ان محاولة تحقيق ذلك بالوسائل التى اشرنا اليها لابد أن يسهم فى كفاية الطالب المهنية . ولكن لكى تؤدى المدارس دورا بناء فى تطور نمو تلاميذها وتحقق بعض الاهداف التى ذكرناها فى الفصول السابقة لابد من توفير الوقت الكافى فى منهج الاعداد لكى يكتسب الطلاب أساليب ومهارات اضافية معينة

وينبغى على كل معلم أن يلم بقدر كاف من المعلومات عن مشكلات نمو الاطفال العاديين ، وطرق معالجتها ، حتى لا ينتابه القلق بسبب المتاعب العابرة أو يغفل عن الامور الخطيرة التى تتطلب معرفة المرافق النفسية. وان عقد بعض الصلة أثناء الاعداد باحدى مرافق الخدمة النفسية النشطة ، أو بأحد مراكز توجيه الاطفال ، وبخاصة عن طريق اسهام الاخصائى النفسى بالمدرسة فى عملية اعداد المعلمين ، يمكن أن يساعدكثيرا على اشعار الطالب بمشكلات السلوك والنمو دون أن يحار فيها . كما أن المعلمين الذين يكتسبون أثناء اعدادهم قدرا من البصر بعمل الاخصائى

---

(١) انظر : Section III of the Report of an Expert Committee on Psychological Services for Schools and Other Educational Institutions, Hamburg, Unesco Inst. of Education, 1955.

بعض الجامعات وكليات اعداد المعلمين الكبيرة أنشأت مراكز لتوجيه الطلاب يعمل فيها عدد من علماء النفس والاخصائيين الاجتماعيين وتيسر لهم خدمات الطب النفسى كلما لزم ذلك . بينما الجامعات والكليات الاخرى التى تركز اهتمامها على خدمات الطب النفسى تدخل هذا النوع من الخدمات فى البرنامج الصحى للطلاب . انظر :

Problems of Student Health. Geneva, ISS, 1949 ; and La Santé de l'université Chaier No. 2, Paris, Bureau international des universités, 1954.

النفسى المدرسى يكونون اكثر استعدادا للتعاون مع زملائهم المدربين على الشئون النفسية فى علاج مشكلات الصف

وعلى عاتق المعلم تقع المسئولية الرئيســـية فى التوجيه التربوى ثم التوجيه المهنى للتلاميذ . فقبل تعميم التعليم وجعله الزاميا ، وقبل تنويع المدارس الاوربية وبخاصة فى المرحلة الثانوية ، كان التوجيه الذى تتضمنه الدراسات التى تقدم للطلاب أمرا يسيرا غير دقيق . ولكن ازدياد الوعى والمعرفة بسيكولوجية الفروق الفردية ، وتزايد الاعتراف بأن اختيـار الطفل لمهنته فى المستقبل فى مجتمعنا التكنولوجى يمكن أن يحدده اختيار نوع الدراسة فى سن مبكرة كالحادية عشرة أو الثانية عشرة ، كل ذلك أبرز الحاجة الى الملاحظة المستمرة والتسجيل المتصل لنمو الطفل بأسره حتى يمكن تبين اتجاهات تطور هذا النمو فى النواحى الشخصية والاجتماعية والانفعالية والعقلية فى مرحلة مبكرة ، بحيث يمكن اصـلاحه بوسـائل بسيطة نسبيا

وعندما تظهر صعوبات لا يتسنى للمعلم ان يعالجها فان السجل المدرسى ينبغى أن يشتمل على الحقائق الهامة التى يستطيـع الاخصـائى النفسى التربوى ان يتخذ منها ركيزة لفحص الحالة فحصا عميقا . وعند اتمام الدراسة ينبغى ان تكون ملاحظات المعلم المتجمعة مكملة للنتائج المتخصصة التى يتوصل اليها اخصائى التوجيه المهنى

ولـكن هذه السجلات مهما بلغت العناية بتصميمها لا تحقق الغرض منها الا بالقدر الذى يتيحه المعلم المتصل بالتلاميذ اتصالا مستمرا . وأن ملاحظات المعلم وبصره يتوقفان على معرفته العامة بالاطفال من ناحية ، وعلى مدى تدريبه على الملاحظة والتسجيل من ناحية اخرى

ولا يستطيـع منهج الاعداد الا فى حـالات نادرة أن يخرج لنا المدرس الصالح ، الذى هو فى الوقت نفسه ملاحظ موضوعى علمى ، غير متحيز ، للأطفال ، ولـكن هذا المنهج يستطيع أن يجعل طلابه على دراية بالاساليب البسيطة لاجراء الاختبارات الموضوعية ، بما فى ذلك الاحتياطات اللازم اتخاذها فى تفسير النتائج ، كما يتبينون طرق الملاحظة والتسجيل ، وكلها ادوات أساسية فى مهنة التدريس . وهكذا يمكن ارساء الاســاس الذى تبنى عليه الخبرة والاعداد التالى

وليس من المحتمل بدون التعاون بين الآباء والمعلمين ان ينجح التوجيه التربوى والمهنى ، أو حتى محاولة مساعدة أفراد الاطفال على التغلب على مشكلاتهم . اذ لـكى يتحقق ذلك بصورة فعالة فان المعلم لا يحتاج فقط الى الالمام بجانب من سيكولوجية حياة الاسرة ، وانما يحتاج أيضـا الى تدريب على كيفية توصيل المعلومات الى الآباء وعلى أساليب التربية غير الشكلية

اننا لم نذكر شيئا عن المحتوى العام لمنهج الاعداد الاساسى للمعلمين ، وليس من المناسب هنا أن نفحص بالتفصيل النواحى المختلفة للثقافة العامة والمهارات التربوية التى ينبغى ان يتضمنها . ولـكن لابد لنا أن نؤكد ان

هناك حرفة اسمها التدريس ، وهى حرفة تستهدف مساعدة الاطفال على اكتساب أساليب المعرفة ، وان لهذه الحرفة اساسا سيكولوجيا تجريبيا يجب على المعلم ان يلم به اكثر من مجرد المامه بنظرية عابرة . فلا بد له مثلا من دراسة الاستجابات العقلية والعمليات الذهنية التى يتضمنها التعليم ، ولا بد له أن يعرف كيف يكتشف قدرات التلاميذ ونواحى قصورهم كما تظهر بوجه خاص فى مواقف التعلم بالصف.والمعلم المحترف وحده هو الذى يحتمل ان يكون خبير التربية من بين جماعة مختلطة من المهتمين بتربية الاطفال ونموهم ، اذ لابد أن يجعله اعداده ذا كفاية تامة فى هذه الناحية وان المزيد من الاعداد يزيد من معلوماته المتخصصة

المعلم بوصفه عالما اجتماعيا

هناك اعتبار بالغ الاهمية ينبغى ان يجعلنا نعيد النظر فى نظام اعداد المعلمين عندنا باسره ، وفى فلسفته وطرقه . فلقد ذكرنا من قبل ان سرعة التغير الاجتماعي فى أوربا تتطلب من كل شخص راشد استعدادا للتلاؤم مع المجتمع الذى يعيش فيه ، ولتشكيله فى نفس الوقت . فالتصنيع والتغيير التكنولوجى قد قضى على الكثير من المؤثرات التربوية فى البيئة او نقلها او غيرها بصورة اساسية ، وهذه المؤثرات هى التى كانت تكمل بصورة سليمة فعالة الجهود التى تبذلها الاسرة والمدرسة لتنشئة الاطفال والشباب

ولقد تعرضت التفسيرات الاجتماعية والفلسفية التقليدية ، وكذلك عادات التفكير والعمل ، لا لاقتحام صور التكامل الجديدة فحسب ، بل تعرضت ايضا لاقتحام ادراك عدد متزايد من الناس ان هذه التفسيرات والعادات أصبحت لا تنطبق على الحياة العصرية . فالتقدم الماضى قد حطم اطارات المعانى القديمة ، وانطلق بسرعة فائقة فى تنمية اطارات جديدة

وهكذا اصبحت المدرسة لا تستطيع أن تركز اهتمامها على صيانة ونقل الثقافة الذهنية ، تلك الثقافة التى فقدت الكثير من معانيها نتيجة لتحطيم الذرة والشقاق الدولى وتزايد التقارب بين الجماعات الانسانية الكبيرة التى تختلف من حيث مرحلة التطور الاجتماعى . ولم يعد ممكنا ان تترك امور تكوين خلق الاطفال والمراهقين وشخصياتهم فى يد الاسرة وحدها ، أو تترك للبيئة التى اخذ اهتمامها بالعلاقات الشخصية يقل يوما بعد يوم

ولهذا اصبح يتعين على المعلم ان يقوم بدور اخصائى علم الاجتماع التطبيقى (١) ، واصبح من الواجب عليه أن يغير افتراضاته باستمرار وان

(١) ان التأثير الاجتماعى الكامن فى التربية من الامور التى ادركها المربون منذ وقت طويل ، ولكنه لم يستخدم الا بتحفظ ، فكان الاطفال يعدون لعالم ابائهم . وفى ظروف معينة كانت نظم تعليمية باسرها توجه نحو انتاج مواطنين بالجملة لخدمة الدولة . ولا شك ان توقع =

يفحص ثقافته فى ضوء حاضر مجتمعه ومستقبله . كما يتعين عليه أن يعمل على أن يستغل التعليم الذى يقدمه للتلاميذ مواطن القوة الموفورة فى بيئته ، وأن يستكمل نواحى النقص فيها ، وأن يصل بتلاميذه الى النقطة التى يستطيعون عندها أن يتمثلوا التغيرات الواقعة وأن يقوموا بدورهم فى التحكم فيها . أما الاتجاه الى قصر عمل المعلم على حجرة الدراسة والى عزل المدرسة عن المجتمع فقد أخذ يتضاءل شيئا فشيئا ، اذ لابد من الجمع بين الاسرة والمجتمع من أجل تربية الجيل الجديد الذى قد يستطيع التحكم فى مصيره نتيجة لاعادة تفسيره لمعتقدات آبائه وثقافتهم . ولابد للمدرسة أن تخرج رجالا ونساء يستطيعون أن يتمثلوا أثناء حياتهم قرونا طويلة من الثقافة دون أن يتعرضوا لمشقات التصدع الاجتماعى والسياسى

وما من فرد فى المجتمع ينوء أكثر من المعلم بمثل هذا العبء الضخم من المسئولية . ومن ثم فان مما يتنافى مع المنطق الى حد ما أن يعتبر الحصول على درجة جامعية فى أى مادة (غير التربية) فى كثير من البلاد دليلا على الاعداد الكافى للقيام بالتدريس فى احدى مدارس التعليم العام لاولئك الاطفال الذين سيخرج من بينهم قادة المجتمع فى المستقبل . بينما الوسيلة الوحيدة للاختيار فى بلاد أخرى هى اجراء امتحان مسابقة أكاديمى — وهو امتحان لا يعطى الممتحن اى معلومات عن استعداد الطالب للتدريس ، وان كان يكشف له عن قدرته على الاجابة عن أسئلة الامتحان

ان النضج الشخصى والكثير من المهارة النفسية أبلغ أهمية من التحصيل النظرى ، بل ان هذه الامور نفسها ليست كافية . فخبرات

= قيام المدارس بتشكيل الاطفال للمجتمع الجديد المقبلين عليه يشكل خطرا واضحا ، ولكنه خطر ينبع من مفاهيم المجتمع ذاته ولا سيما فكرته عن قيمة الفرد أكثر مما ينبع عن كفاية المدارس فى القيام بمهمتها الاجتماعية . وان تربية الاطفال واعدادهم لمجتمع تقدمى متسامح على أساس قيمة الانسان وكرامته أشد عسرا من اعدادهم لمجتمع يعتبر الخضوع للدولة والتعصب ضد الجماعات الاخرى قيما أساسية فيه . ومن ثم فكثيرا ما كان النجاح حليف جهود الدول الجماعية فى اتخاذ التربية وسيلة لتغيير المجتمع ، وقد كان من نتائج ذلك الخوف من فكرة التربية هذه والارتياب فيها ، وبالتالى محاولة بعض الجهات اعادة المدرسة الى مركزها السلبى حيث تقتصر مهمتها على مجرد التدريب العقلى

وجدير بنا أن نتذكر كتابا مثل (كاسليونى) و (اكام) ، كما نتذكر ذلك النجاح الجزئى المحدود الذى اصابته بعض المدارس الانجليزية المستقلة ، والدور الذى تعبته المدرسة الابتدائية فى الولايات المتحدة فى تطوير الخلق الامريكى واسلوب الحياة لأضخم كتلة غير متجانسة من المهاجرين عرفها التاريخ . انظر مثلا : (M. Mead, The American Character. London, Penguin Books Ltd, 1944 ; C. Gorer, The American People. New York, W. Norton, 1948

ومن الامور ذات الدلالة ان (R. Dottrens) مقرر مؤتمر الحكومات للتعليم الابتدائى الذى عقد حديثا فى جنيف (انظر الكتاب رقم ١٥١ لمكتب التربية الدولى) قد أكد هذا الامر بوصفه نقطة هامة ظهرت من مناقشات المؤتمر ، كما وجه الانظار الى حداثتها النسبية فى التفكير فى أمور التعليم العام . كما ان H. Rugg فى كتاب The Teacher of Teachers الذى نشرته مؤسسة Harper Bros. فى نيويورك عام ١٩٥٥ واصل دراسة هذا الموضوع الى أبعد من ذلك، واقترح خطة تفصيلية لاعداد المعلمين المواجهة الموقف الذى يقول انه سوف يظهر فى خلال الحقب القليلة القادمة عندما تصبح الآلات الميكانيكية قادرة على اعالة الانسان دون حاجة الى ان يعمل بنفسه . . انظر أيضا :

H.F. Clark, «Schools Can Change a Community», Teachers College Record. 1943, N.Y., Columbia University Teacher's College.

المعلم الخاصة عن الطفولة والمراهقة ليست مرشدا أكيدا للجو النفسي الذى يحيا فيه التلاميذ . ولهذا يجب عليه أن يكون حساسا للبيئة المتغيرة التى يتحرك فيها تلاميذه ، وأن يبنى أهداف تدريسه على ما يتبينه نتيجة لذلك ولا بد ان يكون المحتوى الثقافى والتربوى لمنهج اعداد المعلمين مما يساعد الطالب على الشعور بالمشكلات المعاصرة بصورة محسوسة ، وان يؤدى به الى السعى وراء وسائل حل هذه المشكلات مع مراعاة العوامل الخلقية والعقلية الثابتة فى شتى انواع المجتمعات وكذلك لابد من اكسابه المهارات اللازمة لاعادة تقويم بيئته بصورة مستمرة ولان يتساءل عما تعنيه بالنسبة لتلاميذه وكيف تغيرت عما كانت عليه منذ أن كان صغيرا

ويجب أن تزوده دراساته لتطور نمو الاطفال بالاساس الذى يبنى عليه اسئلته عن مدى قدرة الاسر الحديثة على مواجهة حاجات الاطفال النفسية والتربوية حتى فى المراحل المبكرة لنموهم ، كما يجب أن نساعده على كيفية المعاونة فى تنشئة الاطفال دون أن يقوض سلطة الآباء ومسئوليتهم ، وأن نحمله على تحليل جذور التعصب والعقائد ، وعلى مواجهة النظريات والحقائق دون تحزب نتيجة شعوره بأن الفرض الاثير اليوم قد يغدو مغالطة منطقية شائعة فى الغد . وان اتجاه التساؤل هذا والميل الى العمل فى ضوء بصره الناضج بثقافته الخاصة لن يتسنى تحققهما فى طالب أعد على اساس نظام قوامه المعلومات المستعملة التى يتلقاها فى المحاضرات

التدريب التكميلى للمعلمين

ليس من المتوقع ان يؤدى منهج الاعداد الاساسى الى أكثر من نقطة البداية فى اعداد المعلمين للقيام بمهمتهم حتى ولو درس هذا المنهج فى سن الحادية والعشرين أو بعد ذلك وفى نهاية الدراسة الجامعية . فبلوغ النضج الشخصى يمكن توجيهه والتعجيل به الى حد كبير ، ولكن سنتين أوثلاث سنوات تعتبر فترة قصيرة لتنمية البصر العميق لدى الفرد بنفسه وبالعملية التربوية . وان المهارات المهنية والمعرفة الحقيقية العملية بتطور نمو الاطفال ليست من الامور التى يمكن اكتسابها فى عجلة ، بل لا بد لها أن تنمو وتثبت بالممارسة . كما ان جوانب عمل المعلم التى تتصل بمستقبل المجتمع تتطلب فترة أطول لكى تنضج . وافضل ما نصبو اليه من وراء منهج الاعداد الاساسى أن يفتح عقل المدرس الناشىء على المشكلات الاجتماعية الاخلاقية الكبيرة فى عصرنا الحالى ، ويكشف له عن الوسائل لحلها

ان التربية مهنة ذات مطالب متعددة وشديدة التنوع . والحق انه ليس هناك شىء اسمه « المعلم » أو « مهمة المعلم » عموما ، بل اننا فى حاجة الى انواع مختلفة من المعلمين ، وان الكثير من ضروب التخصص التى تقابل مختلف المواهب والاذواق ليست ميسورة فحسب بل ولازمة أيضا

للمدارس التى تريد ان تؤدى واجبها . فبعض المعلمين مثلا قد وهبوا القدرة على الاتصال السهل بالآباء ، بينما يمتاز غيرهم بقدرته على معاونة الاطفال الفاشلين ، وفريق ثالث منهم قد يصلح للتوجيه المهنى والتربوى ويميل اليه ميلا صادقا ، كما ان هناك فئة أخرى لها من المميزات الشخصية ما يجعل من افرادها اخصائيين نفسيين ممتازين . وكثير من نواحى الحياة المدرسية والصلات بين المدرسة والبيت والمجتمع تتطلب صفات معينة واعدادا تكميليا

والواقع ان التخصص فى نطاق اطار من الاعداد الاساسى والتدريب المشترك أشد لزوما فى مهنة التدريس — واشد حظا من الاغفال حتى اليوم — منه فى اى مهنة أخرى باستثناء الميدان الاكاديمى البحت . وان البرنامج الخاص سواء أكان كل الوقت او بعض الوقت أو لفترة قصيرة أو لمدة ستة أشهر أو سنة أو أكثر ، ذلك البرنامج الذى ينظم للمعلمين بعد أن يكونوا قد تمرسوا فعلا بالمشكلات العملية للتدريس، قد أدى الى زيادة عدد المعلمين العاملين من ذوى المهارات الخاصة المكملة لعملهم

ومن الممكن جعل هذه البرامج تخدم غرضا مزدوجا ولا سيما اذا كانت تعالج الطريقة التربوية وعلم النفس والنواحى المتصلة بالعلاقات بين الآباء والمعلمين أو المعلمين والاطفال . ولا بد لها بطبيعة الحال ان تحسن أساليب المعلم ، الامر الذى يعتبر الهدف الرئيسى الصريح .. ولكنها تستطيع أيضا أن تسهم فى النمو الشخصى للمعلم عن طريق مواجهته بصورة عرضية بالمشكلات المحورية فى التربية ، وادماجه فى مواقف التعلم الجمعى . من ذلك مثلا تقديم منهج قصير يتناول المراحل الاولى لتعليم الحساب فى سلسلة من المحاضرات تتخذ الى حد ما صورة الدروس التى تلقى على التلاميذ

ومن ناحية اخرى يمكن أن ينظم هذا المنهج على شكل اجتماع لعدد من المدرسين يقومون بمناقشة مشكلات تدريس الحساب فى ضوء خبراتهم الخاصة ، ويعاونهم فى ذلك رائد مهمته جمع المادة اللازمة لهذه المجموعة ، والقاء بعض الاسئلة من حين لآخر أو تلخيص المناقشات وتنظيم بعض التجارب الصغيرة مع أفراد المعلمين . ففى المحاضرات التدريبية ، يقوم الرائد ببعث الحياة فى المعلومات التى قد تظل خاملة ، اما فى المناقشات الجماعية فانه يكون الخبير الذى يدفع بعجلة عمل المجموعة الى الامام . وللاسهام الايجابى اثر آخر ، اذ به تصبح العلاقات القائمة بين أفراد الجماعة غير شكلية ، كما تظهر أسئلة أشد عمقا من الاسئلة التى قد تظهر فى طريقة المحاضرة ، وهى أسئلة يسارع المشرف الكفء الى الافادة منها بما يثيره من مشكلات للمناقشة أو للبحث دون أن يقف هو نفسه موقف الموجه

وينبغى ان تقع مسئولية اعداد وتنظيم الدراسات التكميلية للمعلمين على عاتق المعلمين انفسهم والسلطات التعليمية الى حد كبير ، على أن تعاونها فى ذلك اقسام التربية بالجامعات ومعاهد التربية وعلم النفس التطبيقى وكليات اعداد المعلمين . ومما هو جدير بالذكر أن هيئة التدريس

بدور المعلمين قد تفيد من هذه المعاونة بالقدر الذى يفيد منه المعلمون فى المدارس ، نظرا لان المعلم سوف يعمل اذا سنحت له الفرصة على ابراز المشكلات التربوية اليومية التى يحتمل أن يغفل عنها أولئك الذين تضيع خبراتهم المباشرة فى حجرة الدراسة فى غمار الدراسة النظرية

وهذه التربية والاعداد المستمران يؤديان الى احتمالات بعيدة المدى بالنسبة لتطور التربية بأسرها فى اى بلد من البلاد • ومعظم السياسات التعليمية تقوم على افتراضين اولهما انه يشترط فى كل معلم أن يكون على مستوى عال نسبيا من الذكاء العام (١)

ونظرا لان مقياس التحقق من ذلك هو النجاح فى نوع معين من التعلم الثانوى فان حوالى ٩٠ ٪ من المعلمين يؤخذون من الخمس الاعلى من السكان من حيث الذكاء اللفظى . أما الافتراض الثانى فهو ان المعلمين ، ولا سيما فى المدارس الابتدائية عموما ، يستطيعون تبادل مراكزهم ، وان كل ما يلزم هو أن يكون بكل مدرسة عدد من المدرسين يكفى لسير العمل فى الصفوف . اما التعليم الثانوى ، وبخاصة التعليم الثانوى النظرى ، فيعترف بالحاجة الى المتخصصين فى المواد . ومع ذلك فان بعض المدارس والنظم المدرسية اصبحت تدرك ضرورة وجود فريق متوازن من الاخصائيين التربويين فى مدرسة ، وهؤلاء الاخصائيين وأن كانوا يشتركون فى نوع الاعداد والعمل الا انه ينبغى أن يكمل بعضهم بعضا بما لهم من المهارات الخاصة النامية

ولعلنا نتساءل عما اذا كان فى وسع أى مجتمع أن يجعل مهنة التدريس تستوعب نسبة كبيرة من ذوى الذكاء العالى فى الامة — وهى نسبة سوف تزداد كلما عملنا على جعل الفصول صغيرة لا تضم اكثر من ٢٥ أو ٣٠ طفلا لا ريب فى ان كل المعلمين يجب أن يكونوا على قدر عال من التعليم ولكن يجدر بنا أن نسأل : أليست الصفات الوجدانية والشخصية ابلغ اهمية بالنسبة لكثير من المعلمين من ذوى الذكاء العالى ؟ وبالنسبة لمن يقومون مثلا بالتدريس للأطفال قبل سن المدرسة أو فى السنوات الاولى من التعليم الابتدائى . واذا كان الامر كذلك فمن الممكن قبول بعض الطلاب فى دور المعلمين ممن لم يتلقوا تعليما ثانويا نظريا ، كما نستطيع فى الكثير من مستويات التعليم أن نؤكد أهمية الصفات الشخصية ومختلف انواع الاعداد السابق والخبرة (٢)

ونحن لا نقصد من وراء ذلك الحث على الاقلال من أهمية المستوى التعليمى أو الذكاء ، وانما نعنى ان التفوق الذهنى ليس المقياس الوحيد

---

(١) فى نظم التعليم الانجليزية والاسكوتلندية فى صورتها الراهنة ما يشير الى ان نسبة الذكاء التى تقل عن ١١٠ تعتبر معوقا للكفاية

(٢) كما حدث فعلا بقدر كبير من النجاح فى « خطة الاعداد الطارىء » بعد الحرب فى المملكة المتحدة ، اذ كان الرجال والنساء من شتى رافق الحياة ، واقلبهم يزيد سنهم كثيرا على سن الطلاب الذين يقبلون عادة فى دور اعداد المعلمين ، يتفرغون للتدريب لمدة تعقبها سنتان من التدريب والاشراف الاضافى . انظر :

M.M. Lewis (de.), **Teachers from the Forces.** London, Harrap (n.d.)

للصلاحية للتدريس ، وان المطالب التى يستلزمها التـدريس فى مختلف المستويات ومختلف المدارس ينبغى أن تفحص لمعرفة ما اذا كان فى الامكان توسيع دائرة اختبار الطلاب لهذه المهنة ، وزيادة ملاءمة اعـداد المعلمين لحاجات كل من الطلاب والمدارس التى سوف يعملون بها

ومن النتائج الضرورية لذلك انه لابد من زيادة العناية بتوفير التوازن فى المواهب فى كل مدرسة ، وبأن يتوافر فى المهنة بوجه عام عدد من الافراد المدربين تدريبا ممتازا ومن ذوى الذكاء العالى ممن يستطيعون معـالجة المشكلات الخاصة ومواصلة تدريب زملائهم ، والعمل كموجهين ومديرين للمدارس ، واستحداث الجديد من الاساليب التربوية وتخطيط المنـاهج وفلسفتها . ولا بد فى هذا الاطار الشامل من برنامج منسـق للتـدريب التكميلى للمعلمين الذين يمارسون التدريس ، على أن يتراوح هذا البرنامج بين الدراسات التجديدية التى تدور حول نواح خاصـة فى عمل المدرس وفترات طويلة مركزة من التدريب الخاص على وظائف معينة مثل معلم الاطفال المعوقين ، والاخصائى أو المستشار النفسى المـدرسى ، والمدرس الاول والمفتش أو الموجه

٢ ـ المدرسون ذوو التأهيل المتخصص «١»

أوردنا فى الفصل التاسع ملامح عامة لفئات الاطفال الشواذ الذين تلزمهم أنواع معينة من التربية الخاصة ، حتى يستطيعوا تحقيق استعداداتهم المعوقة بصورة كاملة . ولقد كان الذين قاموا حتى الآن بالمحاولات التربوية الريادية فى هذا الميدان فى بعض البلاد بالنسبة لفئات معينة من المعوقين هم طائفة من الهواة المخلصين أو المدرسين المحترفين الذين دخلوا هذا الميدان بمحض الصدفة الى حد ما . فبالنسبة لفئات معينة كالمكفوفين ، والى حد ما الصم ايضا ، ظهر نوع معين من التربية اعقبه تطوير للاعداد الخاص بالمعلمين . ولكن معلوماتنا عن مشكلات الكثيرين من فئات المعوقين وعن الاساليب التربوية التى تلائم حاجاتهم الخاصة ما زالت قليلة بالقياس الى المعلومات العملية التى توافرت لنا نتيجة للبحوث الخاصة بتربية الاطفال الاسوياء

ولهذا فنظرا لضآلة معلوماتنا فى هذه الناحية كان لابد أن تظل تربية الاطفال المعوقين محصورة فى نطاق التجريب ، والا نسمح بتبلورها قبل الاوان على صورة طائفة من القواعد المنعزلة عن المجرى الرئيسى للتقدم التربوى . وهذا الاسلوب التجريبى وما يتضمنه من مواصلة البحث اليومى يتطلب أن يكون لدى المعلم أساس من المعلومات أكثر مما هو ميسور له الآن

وفضلا عن ذلك فلو تركنا جانبا المشكلات التى تعتبر تعليمية بالمعنى الدقيق مثل تعليم المكفوفين بطريقة برايل ، وتعليم الصم قراءة الشفتين، لوجدنا امامنا طائفة من المشكلات التى يتوقف على حلها النجاح فى تربية هؤلاء الاطفال . فمعلم الاطفال المعوقين من المصابين بعاهات حسية ، أو باضطرابات انفعالية ، أو بضعف عقلى ، يلزمه أكثر من زملائه أن يعقد صلات متينة مع اسر تلاميذه ــ وهذه الصلات قد تكون أهم العوامل فى الظفر بالتعاون المثمر فى عملية التربية

والاطفال المعوقون بمختلف فئاتهم لهم من المشكلات الشخصية ما يتطلب من المعلم الصبر والبصر وقدرا من المران حتى يستطيع أن ينفذ ما يشير

---

(١) كل ماهو وارد تحت هذا العنوان مبنى على تقرير اعده لليونسكو N.L. Bibbs باسم لجنة علماء النفس المحترفين . انظر ايضا :

Normal Advisory Council on the Training and Supply of Teachers of Handicapped Pupils : Fourth Report. London H M S O, 1954 and U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education State Certification Requirement for Teachers of Exceptional Children, 1954, No. 1.

به الاخصائى النفسى ، وتعمل كثير من البلاد ولا سيما البلاد التى يكون سكانها موزعين على رقعة كبيرة من الارض ، على ان تكون التربية الخاصة فى مدارس داخلية . وهذه المدارس تتطلب أكثر من المدارس الخارجية ان تتحمل هيئة التدريس فيها مسئولية ضخمة تتعلق بحياة التلاميذ خارج حجرة الدراسة ، وبوجه عام ينبغى أن يكون تطور النمو الاجتماعى والشخصى للأطفال المعوقين المهمة الرئيسية لكل المتصلين بهم

كذلك يقع على عاتق معلم الاطفال المعوقين عبء التعاون مع غيره من الاخصائيين الطبيين والنفسيين الذين يتولون امور الطفل من حين لآخر . فحالات تقويم الاطراف وامراض القلب مثلا تحتاج الى الكثير من عناية المعلم . والبرم « بالراحة » الجبرية أو خيبة الامل الناجمة عن فشل علاج مؤلم مرهق تجعل الاطفال مشكلين أو تعساء ، أو مشكلين وتعساء معا . ويستطيع المعلم بما يتوافر لديه من حسن الادراك والتصرف ان يساعدهم على تحمل هذا الارهاق متى توفر له الاهتمام المستنير بشتى نواحى هذا العمل الذى هو بالضرورة عمل مشترك . وهذا يعنى ان على المعلم ان يفهم ما تعمله هيئة الاخصائيين الطبيين ، وان على هيئة الاخصائيين الطبيين أن تحترم المعلمين بوصفهم زملاء اذكياء عليهم مسئوليات مماثلة وان كانت مختلفة

وحتى مثل هذه الصورة التخطيطية العامة لما هو مطلوب من المعلم الاخصائى تبين حاجته الى التدريب الذى يمكنه من القيام بواجبه على نحو مرض . والهدف الاساسى من التربية الخاصة هو مساعدة المعوقين على النمو نموا سويا بقدر المستطاع ، ومن ثم فان من المهم الا ينغمس المعلم انغماسا تاما فى عالم المعوقين بحيث ينسى معايير الاستواء التى يقاس بها نجاحه ونجاح تلاميذه . وهذا يوحى الينا بضرورة اختيار معلمي المدارس والصفوف الخاصة من بين الذين يتوافر لهم قدر كبير من الخبرة المتصلة بالعمل مع الاطفال الاسوياء بعد فترة الاعداد الاساسى

ولعل قضاء ثلاث سنوات على الاقل الى خمس فى تعليم الاطفال العاديين تعتبر فترة معقولة . ولكن لا ينبغى ان نسمح بأن تغدو التربية الخاصة هدفا مهنيا مغلقا ، بل لابد للمعلم المعد اعدادا خاصا أن يتصل كلما امكن بصورة دورية أو مستمرة بالتيار الرئيسى للتربية ، وان تتكافأ فرصه مع غيره فى الترقية الى وظائف مديرى المدارس العادية . وهذان الاعتباران يؤكدان عدم استحسان اعداد المعلمين لنوع معين من التخصص عقب انتهائهم مباشرة من الاعداد الاساسى أو وجود صور مختلفة متوازنة من الاعداد الاساسى

قد يكون من الممكن أن يفيد المعلمون الذين يقومون فعلا بالتدريس فى المدارس أو الصفوف الخاصة فائدة كبيرة من البرامج القصيرة ، أو من الدراسات التى تستمر فترة من الزمن وتعطى فى غير أوقات العمل ، ولكن اغلبية المعلمين المتخصصين وبخاصة أولئك الذين أصبحوا نظارا للمدارس

الخاصة ، لابد لهم من اعداد دقيق نظرى وعملى يتفرغون له لمدة عام على الاقل (١)

وهذه الدراسة ينبغى ان تؤهلهم للحصول على علاوة فى المرتب ، وان تنظم بالاشتراك مع كليات اعداد المعلمين ومعاهد البحث التربوى بالجامعة ومرافق الخدمات النفسية والمدارس الخاصة . كذلك ينبغى ان يغطى البرنامج الى جانب الدراسات المركزة فى مناهج البحث التربوى وفى تطور نمو الاطفال دراسة سائر فئات الاطفال المعوقين والخبرة العملية المتصلة بتربيتهم ، والتدريب الموجه على مناهج البحث فى تعليم الجماعات الخاصة المختارة ، وبعض الالمام بالاساليب والخبرات البسيطة المتعلقة بمختلف صور العمل مع الآباء

ولا بد للطالب أن يكتسب معرفة سليمة بمجال ووظائف الخدمات الاخرى من طبية واجتماعية ومهنية التى تؤثر فى ميدان عمله ، كما عليه أن يكتسب بعض البصر بعمل هذا العدد الكبير من الاخصائيين الآخرين الذين يمكن أن يتعاون معهم

ومن المحتمل أن نجد أثناء توسيع نطاق التربية الخاصة فى اى نظام تعليمى انه وان كانت غالبية المعلمين تحتاج من التخصص الى قدر يمكن دراسته فى مدى عام واحد ، الا ان المفيد أن نقدم التسهيلات لعدد منهم كى يواصلوا لمدة أطول دراسات اشد تخصصا تؤدى الى حصولهم على درجة جامعية عليا أو ما يعادلها . فعدم الدقة فى معلوماتنا وتعقد الصعوبات المتصلة بتربية المعوقين تتطلب من الذين يتولون أمر البحث فى هذا الميدان والذين عليهم أن يفتحوا لنا ميادين جديدة فى تربية مختلف فئات الاطفال المعوقين أن يتلقوا من الاعداد ما يجعلهم صالحين لمعالجة المشكلات الكثيرة المتصلة بأى عاهة من العاهات

ويجدر بنا الا ننسى ان الكثير من صور الاصلاح فى ميدان تربية الاطفال العاديين يرجع الى ما اكتسبناه من المعرفة أثناء تعليم الفئات الخاصة . وفى وسع عالم التربية المتخصص المدرب تدربا عاليا بما يتاح له من حرية التجريب والبحث أن يكون ذا تأثير يتجاوز نطاق ميدانه الذى قد يبدو محدودا

وثمة كلمة نقولها عن معلمى الاطفال المتأخرين دراسيا وسيئى التكيف ، وهم الذين لا تيسر لهم أكثر البلاد اعدادا خاصا (٢) . ان عمل هؤلاء المعلمين يختلف بعض الشىء عن عمل غيرهم . فالطفل الذى يعانى من سوء التكيف أو التأخر الدراسى (وليس الغبى) يعتبر بالدرجة الاولى مشكلة علاجية ، لانها مشكلة تعالج باعادة التربية لامد قصير عادة أكثر مما تعالج

---

(١) منذ الحرب الاخيرة قامت الجامعات فى المملكة المتحدة بادخال هذا النوع من الدراسات التى تستغرق عاما واحدا — لمعلمى الاطفال سيئى التكيف والشواذ والصم بوجه خاص . كما قامت فرنسا بادخال مناهج مماثلة ولكنها اقصر مدة فى الكليات المتخصصة

(٢) فى معهد التربية بجامعة لندن دراسة مدتها سنة لمعلمى الاطفال سيئى التكيف ، كما أن بمعهد التربية بجامعة برمنجهام دراسة لمدة سنة للمهتمين بشئون الاطفال الاذكياء المتأخرين دراسيا

بالتربية الخاصة اثناء مدة الدراسة كلها . ويغلب أن يقوم المدرس بعمله هنا وحده سواء كأخصائي في مدرسة عادية ، أو متنقل بين عدة مدارس ، أو في صف خاص ملحق باحد مراكز الخدمات النفسية ، وكثيرا ما يقع عليه عبء الفحص الاول للأطفال الذين يحتاجون الى مساعدته

ومن ثم فانه يحتاج الى اساس نفسى واف يتضمن كفاية فى استخدام الاختبارات والمقاييس المألوفة ، ومعرفة جيدة بسيكولوجية المواد الدراسية الاساسية ومناهج البحث فيها ، وخبرة بأساليب العلاج المختلفة بما فى ذلك أسلوب العلاج باللعب ، ومختلف أنواع العمل الابتكارى، والتمثيل الحر ، كما يتضمن قدرة مدربة على المعاونة فى توجيه الآباء . ومثل هؤلاء الاخصائيين الذين يختارون بعناية من بين ذوى الخبرة من مدرسى المدارس الابتدائية والثانوية ويعطون تدريبا وافيا ، يستطيعون أن يعملوا الشيء الكثير للحد من التأخر الدراسى ولعلاج سوء التكيف قبل أن يستفحل بسبب الاهمال

ونظرا لان مختلف انواع الاعداد المتخصص المقترحة ما زالت فى اطوارها الاولى ، فمن الافضل ربطها بالبحوث الجارية . ولعل من الافضل فى المرحلة التى تمر بها معظم البلاد الاوربية حاليا فيما يتعلق بالتربية الخاصة أن يكون هناك نوعان أو أكثر من البرامج المختلفة لمعلمى الاطفال المعوقين يقوم بها أحد معاهد البحث التربوى والنفسى الذى يهتم بهذا الميدان وواحد على الاقل من مراكز التجريب فى ميدان الخدمات التشخيصية والعلاجية (١)

ووجود مثل هذا المعهد فى بيئة جامعية يجعل من اليسير عليه أن يربط كلا من البحث والاعداد بأقسام العلوم الاجتماعية وطب تقويم الاطراف وطب الاطفال ، الامر الذى يتيح مجال الاعداد المشترك للمهتمين بالاطفال المعوقين ، وييسر قيام الاحترام المهنى والتفاهم المتبادلين وهما أساس العمل الفريقى السليم

الخدمات النفسية (٢)

لكى تقوم المدرسة بدور بناء فى النمو السوى للأطفال والمراهقين يجب ان يتوافر لديها البصر والمهارات الفنية التى استطاع البحث فى ميدان علم النفس التربوى تنميتها أثناء القرن الماضى وما زال يعمل على توسيع نطاقها . وكما سبق القول يمكن تحقيق جانب من ذلك عن طريق الاعداد والتدريب المتصل للمدرسين الذين فى الخدمة ، وعن طريق تعديل المناهج

(١) وفى جامعة منشستر « قسم تعليم الصم » وفى جامعة برمنجهام « مركز التربية ـ العلاجية بقسم التربية »

(٢) قامت جماعة من الخبراء بدراسة هذا الموضوع فى مؤتمر عقده معهد التربية التابع لليونسكو بهامبورج عام ١٩٥٤ بمعاونة قسم الشئون الاجتماعية بالامم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية واليونسكو والاتحاد الدولى للصحة النفسية ولن نحاول هنا ان نعيد دراسة هذا الموضوع بالتفصيل ، وانما نكتفى باحالة القارىء على مطبوعات معهد التربية التابع لليونسكو

وطرق التدريس فى ضوء معلوماتنا المتزايدة عن تناغم تطور النمو لدى الاطفال والحاجات الاجتماعية ، والافادة من علم النفس التطبيقى فى تعليم الآباء طرقا أفضل لتنشئة اطفالهم

غير ان مشكلات كثيرة تظهر فى الحياة المدرسية اليومية ، كما ان الاطفال يصادفون الكثير من الصعوبات المتصلة بنموهم ، وهذا يتطلب من المهارة والاعداد المتخصص والوقت والبعد عن التحيز قدرا أكبر مما يستطيعه معلم الصف . كما ان التقديرات الواردة فى جدول ٢ (الفصل التاسع) تشير الى أن هناك عددا كبيرا من الاطفال الذين تظهر عليهم انواع من سوء التكيف تتفاوت درجة خطورتها وتتطلب معالجة نفسية من النوع الذى لايستطيع القيام به المدرسون والمدارس عادة . وادراك هذه الحاجات دفع بعض البلاد الاوربية الى ادخال الخدمات النفسية الجزئية المختلفة فى جهاز التعليم ذاته ، أو الحاقها بمرافق الخدمات الاجتماعية أو الطبية

ولقد كان الدافع الى انشاء الكثير من هذه المراكز هو معالجة حالات سوء التكيف الشديدة لدى الاطفال ، ولهذا نجد ان عددا كبيرا من عيادات توجيه الاطفال (١) — كما أصبحت تسمى فى الاعوام الثلاثينية — كانت تركز عنايتها على المشكلات التى تدخل أساسا فى ميدان الطب النفسى ؛ وتكاد تهمل تقريبا ما عداها من المشكلات الملحة التى تؤثر فى الصحة النفسية والنمو الانفعالى لغالبية الاطفال

غير ان انواعا أخرى من المرافق النفسية قامت فى داخل الجهاز التعليمى ذاته ، وفيها يلحق الاخصائى النفسى التربوى بمدرسة أو بمجموعة من المدارس حيث يعمل كمستشار لزملائه من المعلمين فى أمور مثل التوجيه التربوى ، ومشكلات طرق التدريس ، والحالات العسيرة من الاطفال المشكلين (٢) . وثمة حل ثالث هو انشاء مكتب الاخصائى النفسى أو مركز الخدمة النفسية الذى يلحق بالادارة التعليمية المحلية ، ويعمل بالتعاون مع المرافق الاخرى على مساعدة المدارس أو أفراد التلاميذ فى حل مشكلاتهم (٣)

الاغراض العامة التى يجب العمل على تحقيقها

لعل المشكلتين الرئيسيتين اللتين تواجهان المدرسة المعاصرة بصورة

---

(١) أو المراكز الطبية التربوية ، أو المراكز الطبية النفسية التربوية . انظر :
« The History of the Child Guidance Movement in England », G. Keir, Brit J. Ed. Psych. vol. XXII, pt. 1, 1952.

(٢) هذا هو الاتجاه السائد فى فرنسا وبلجيكا حيث نجد أيضا مراكز نفسية تربوية وطبية تربوية ، تعينها الدولة أو يقوم عليها متطوعون

(٣) من الناحية التاريخية يعتبر هذا هو الحل الاول ، فقد طبقه مجلس مقاطعة لندن عام ١٩١٣ تحت اشراف سيريل برت . ومن المحتمل ان يصبح بعد ادخال بعض التعديلات عليه النمط السائد فى انجلترا ، شأنه فى ذلك شأن — بلجيكا والدنمرك وفرنسا الحل الاخر هو تخصيص اخصائى نفسى لكل مدرسة أو مجموعة من المدارس . ويستطيع القارىء اذا شاء الاطلاع على تحليل أوفى للموقف الراهن فى اوربا ان يرجع الى مطبوعات معهد التربية التابع لليونسكو والتى سبقت الاشارة اليها أو الى مقال عن « خدمات التوجيه فى اوربا » نشره و.د. وول فى الكتاب السنوى للتربية ١٩٥٥

حادة لم تحدث من قبــل فى تاريخ التعـليم الالزامى هما ملاءمة المـادة الدراسية وطرق التدريس للفروق الفردية ، وتوجيه الاطفال لاختيار نوع من التعليم من بين عدة أنواع . ولقد كانت هاتان المشكلتــان المتصلتــان موجودتين فى التعليم دائما ، ولكــن شعورنا بهما قد ازداد نتيجــة لتعميم التعليــم ونتيجة لتنويعه لا لمواجهــة الحــاجــات الفردية فحسب ، بل ولمواجهــة تزايد درجــة التعقــد فى المجتمع الحــديث . وعلى المدرســة والمعلم تقع المسئولية الرئيسية فى توجيه التلاميذ للاختيار من بين أنواع الدراسات المختلفة ، ومساعدتهم على التلاؤم مع المدرسة ، وربط المناهج وطرق التدريس بتناغم نمو الاطفال

وهــذه عمليــة معــاونة وتكييف يجب أن تكون جزءا مســتمرا فى التعليم ، ومن ثم ينبغى أن يعمل تدريب المعلمين على اعدادهم للقيام بها . ولــكن مهمة المعلم الاولى هى أن يعلم ، وان يندمج انفعاليا فى العملية التى هو جزء أساسى منها ، وبعض المشكلات المتصلة بتوجيه أفراد الاطفــال وبطرق التدريس والمناهج ، تكون من النوع الذى لا يستطيع هو وحــده أن يحله سواء لان الوقت يعوزه ، أو لانه لا يملك القدر اللازم من الانصاف أو من الاعداد الخاص

ولعل المثال الآتى يوضح ذلك : ان الطفل ذا الذكاء العادى قد يواجه صعوبة نوعية فى تعلم القراءة أو الحساب مثلا . ومثل هذه الصعوبة قــد ترجع الى سبب بسيط ــ كأن يكون الطفل قد تغيب عن المدرسة فى فترة هامة من فترات التدريس ، ولــكنه قد يكون أيضا مركبا ومرتبطا بمؤثرات متشعبة تتصل بماضى الطفل أو ببيئته خارج المدرسة

وفى وسع المعلم أن يكتشف مثل هــذا الطفل . أما تحديد الاسبــاب المحتملة ووصف التدابير العلاجية الملائمة فأمور قد تتطلب دراسة الحالة دراسة شاملة بما فى ذلك فحص الطفل ذاته فحصا نفسيا ومحاولة قياس تأثير العوامل البيئية والمنزلية . وقد تسفر هذه الدراسة عن ضرورة تغيير البيئة لــكى يتقدم الطفل ، أو عن حاجة الطفل الى العــلاج النفسى الى جانب المعونة التربوية . والمعلم وان كان عضوا هاما فى دراسة الحــالة ، قد يطلب منه أن يعاون فى اجراءات العلاج ، الا انه ليس من المحتمل ان يستطيع تحمل المسئولية الــكاملة

ان التدريس يسبب دواما مشكلات تتعلق بطرقه ، ويندر ان يكون فى الامكان حلها بصورة مرضية بمجرد أحكام البداهة او بأساليب المحــاولة والخطأ . ومن الامثلة التى نسوقها على ذلك ، هذا الجدل المحتدم حول مزايا كل من الطريقة الجملية والطريقة الصوتية فى تعليم القراءة ، أو تعليم الطرح بطريقة الجمع أو بطريقة التحليل . والذى يحدد مزايا أى طريقة من الطرق هو التجربة المضبــــوطة . ولــكن التجريب فى التربية ليس من الامور البسيطة كما قد يبدو للسذج من الناس ، كما انه ليس مما يمكن اجراؤه فى صف واحد أو مدرسة واحدة ، لان كل مشكلة من مشكلات طريقــة

التدريس تتضمن محاولة ضبط وتقدير تاثير عدد من العوامل المتفاعلة ــ منها الطريقة ذاتها والمعلم ومستوى الطفل الحالى وآثار النضج بل ودرجة الاثارة الناجمة عن مجرد اجراء التجربة فى احدى المدارس

ومن ثم كان لابد لاى تجربة فاصلة أن تشـــمل عددا من المدارس والمعلمين والصفوف الدراسية (١) . وكلما ازددنا اقترابا من لب مشكلات التربية ، كمشكلات التهيؤ لدخـــول المدرسة ، وأثر الطرق الايجابية ــ وهى تختلف عن الطرق التعليمية ــ على تطور نمو الطفل ، وافضل الاعمـــار لادخال اساليب ومفاهيم معينة مثل القسمة المطولة أو التعاقب الزمنى التاريخى ــ ازداد البحث الدقيـــق عسرا ، وازدادت ضرورة الحرص فى وضع الفروض وتفسير النتائج

اذاعة نتائج البحوث

ان ابتداع اساليب التوجيه التربوى التى يستخدمها المعلم ، وتوجيه المعلمين فى كيفية استخدامها ، والقيام بالبحوث الضرورية لوضع الاساس المتين لتحسين التعليم ، كل ذلك يتطلب من عالم النفس التربوى الاسهام بصورة رئيسية فى عمل المدرسة . فمعلوماتنا عن تطور نمو الطفـل وعن الاسس النفسية للتربية آخذة فى الازدياد ، كما ان البحث فى معظم البلاد اصبح يسبق التطبيق ، ومن المحتمل أن اذاعة هذه المعلومات على المدرسين وامتصاصهم لها ، يتاثر بالتعاون بين الاخصائى النفسى والمعلم فيما يتعلق بالمشكلات النوعية المحسوسة اكثر مما يتاثر بالمحاضرات أو الـكتب

كما ان الاخصائى النفسى بفضل اعداده وبفضل نوع العمل الذى يقوم به يكون نحو الاطفال ونحو مشكلات التربية عموما اتجاها يختلف عن اتجاه المعلم ولـكنه مكمل له . اذ بينما تكون مهمة المعلم حث التلاميـذ على التعلم ، فان مهمة الاخصائى النفسى أن يعنى أساســا لا بالمعايير وانما بالدراسة الموضوعية غير المتحاملة للاطفـال من حيث نموهم الوجـدانى والعقلى معا

ومن ثم فان الاخصائى يكون بوجه خاص فى مركز يتيح له معاونة زميله المعلم على فهم اهمية العوامل الانفعالية والاسرية فى نجاح عمليـة تعليـم الاطفال ، وتوجيه الانظار الى الامور المتصلة بالحالات الخاصة التى تطلبت منه القيام بدراستها . كما يستطيـع دون تطفـل من جانبـه أو التــزام للشكليات أن يجعل المدرسة تشعر بالنتائج العملية لمبادىء الصحة النفسية من غير أن يجعل المعلمين شديدى الحساسية لتعدد العلاقات الانسانيـة بدرجة تؤدى الى فقد سيطرتهم على الصف أو الاخفـــاق فى مهمتهم المعيارية

---

(١) E.F. Lindquist (Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education. N.Y., Houghten & Mifflin, 1953).

هذا الكتاب يتضمن مناقشة كاملة للمشكلات النظرية والعمليـــة المتصـــلة بتجارب طرق التدريس

ومرفق الخدمة النفسية الذى يستهدف الوقاية من سوء التكيف والاسهام الايجابى فى تطور نمو الطفل لابد له من أن يتعاون مع الآباء أيضا ولقد سبق لنا أن أكدنا الحاجة الى التعاون بين البيت والمدرسة ، وان أفضل تعاون بين الآباء والمعلمين هو ذلك الذى يقوم على نشاط هيئة التدريس بالمدرسة

ومن النادر أن يتيسر للمعلم من المعرفة أو الخبرة بسيكولوجية حياة الاسرة ما يكفى لمساعدة الآباء على معالجة النواحى النفسية الدقيقة فى مهمتهم . ولكن هيئة التدريس تستطيع ، بل وينبغى ، أن تقوم للآباء بالوظيفة الاساسية للموجه التربوى ، والمعاون ، فى كل ما يتصل بتنشئة أطفالهم ، وعلى الاخصائى النفسى أن يسهم بمعلوماته عن تطور نمو الطفل فى هذه المهمة العامة . ولكن عندما تبدو على طفل معين علامات سوء التكيف التربوى أو الاجتماعى أو الشخصى فعندئذ يصبح لدراسة ظروف الطفل المنزلية دراسة مفصلة من الاهمية ما للفحص التكميلى للطفل نفسه ولبيئته المدرسية.

وكثيرا ما تتضمن الاجراءات العلاجية تغيير اتجاهات وسلوك الاسرة والمدرسة نحو الطفل . ولا شك ان هذا النوع من الصلات دقيق ويتطلب مهارة وبصرا لا يكتسبان الا بالاعداد المتخصص ومراعاة الانصاف الموضوعى اللذين يدرك كل من الآباء والمعلمين انهما غير متاحين لكل المسئولين عن نجاح الطفل أو فشله . ولهذا فان الاخصائى النفسى كثيرا ما يجد نفسه أثناء معالجته لاحدى الحالات الفردية فى موقف يحتم عليه أن يفسر البيت للمدرسة والمدرسة للبيت ، وأن يحث كلا منهما على تعديل مطالبه من تلميذ معين من أجل سلامة نموه

التوجيه فى فترات معينة

ان الجوانب البنائية والوقائية لاى خدمة نفسية لا يمكن فصلها عن التدخل المباشر فى مراحل معينة من حياة الطفل المدرسية . فلا بد للتوجيه التربوى من أن يكون عملية مستمرة تعتمد على السجلات المتجمعة بالمدارس ، وأن يؤدى الى التوجيه المهنى عندما يعد المراهق نفسه للعمل . ولكن هناك عددا من المناسبات يحتاج الامر فيها الى اتخاذ قرارات على أساس الشواهد التى تجمع خصيصا لهذا الغرض . ومن أوضح الامثلة على ذلك فترة الانتقال من التعليم الابتدائى الى التعليم الثانوى ، ومن المدرسة الى ميدان العمل

ونجد فى معظم البلاد ان التعليم الثانوى يقدم للتلميذ فرصا متنوعة ، وانه انتقائى الى حد ما . وفضلا عن ذلك فان اختيار نوع التعليم أوالعمل هو فى حقيقة أمره اختيار مهنى عريض . والانتقال من المدرسة الى العمل لا يعنى فقط تقديرا دقيقا للاستعدادات واختيارا قائما على معرفة ما تتضمنه مختلف ميادين العمل ، وانما يعنى أيضا فترة تكيف للمطالب

التى تفرضها الصناعة أو الحياة العملية . ومن هنا كانت الحاجة الى مرافق الخدمات النفسية لاجراء الاختبارات الخاصة التى قد تستلزمها هذه المناسبات ، وللاسهام فى القرارات التى يتخذها الآباء بالاشتراك مع المعلمين ، وللاشراف على الطفل أو المراهق أثناء فترة تكيفه للموقف الجديد

خدمات التشخيص والعلاج

فى هذا الاطار العريض تستطيع عمليات التشخيص والعلاج فى مرفق الخدمة النفسية أن تتخذ مكانها الطبيعى كمساهمة ضرورية ، ولكنها ليست المساهمة الوحيدة ، فى الصحة النفسية لاطفال المدارس. فالاطفال المصابون بمعوقات جسمية وحسية وعقلية شديدة يكتشفون عادة قبل دخول المدرسة أو فى السنوات الاولى للدراسة على الاقل

أما المعوقات التى لا تظهر على الفور ـ مثل عيوب الحس البسيطة والتأخر الدراسى والوان سوء التكيف الاجتماعى والانفعالى ـ فانها تظل خافية على الملاحظة الى أن تتفاقم آثارها ويغدو علاجها باهظ التكاليف نسبيا وطويل المدى

أما اذا كان هناك تعاون بين المعلمين والاخصائيين النفسيين ، واذا كانت المدرسة تبنى توجيهها للتلاميذ على ملاحظة تطور نموهم بصورة مستمرة وتراعى العناية فى تسجيلها ، فان هذه المشكلات تكتشف فى وقت مبكر بحيث يتسنى اتخاذ التدابير التربوية الخاصة الفعالة حيالها أو قيام المعلمين انفسهم بتطبيق أساليب العلاج البسيطة عليها بقدر كبير من النجاح

وحتى فى الظروف المثالية نجد أن أنواعا معينة من سوء التكيف تتطلب من الفحص والعلاج والاشراف الدقيق ما لايتسنى فى داخل المدرسة أو الصفوف الخاصة . وان نظرة الى جدول (٢) فى الفصل التاسع تبين لنا ان من المتوقع أن نجد طفلا من كل أربعة أطفال يكشف عن نوع ما من سوء التكيف ، وان حوالى ربع هؤلاء الاطفال السيئى التكيف يبلغ خطر اضطرابهم حدا يبرر ضرورة تقديم مساعدة علاجية متخصصة لهم

ولا شك ان هذه التقديرات تشمل نسبة من الذين يعانون من مشكلات تتصل اساسا بالفشل التعليمى أو بالضعف العقلى البسيط ، ومع ذلك فان الارقام الدالة على التأخر الدراسى والواردة فى الفصلين الخامس ، والثامن ، تشير الى ان هناك أيضا طائفة من الاطفال الذين تعتبر مشكلتهم الرئيسية هى الرسوب فى المدرسة ، وهناك اخيرا طائفة ثالثة قد تكون متداخلة فى الطائفتين السابقتين وتضم المصابين بعيب أو شذوذ أومعوقات لا يمكن علاجها ولكنها تستلزم نوعا من التعليم المعدل

ولعلّ من الاسلم أن نقول ان ما لايقلّ عن ثلث التلاميذ فى أى نظام تعليمى لابد لهم فى وقت معين من حياتهم المدرسية من الفحص النفسى ،

وسيتبين انهم يحتاجون الى نوع من التربية الخاصة والمساعدة النفسية أو الاجتماعية التى تيسر لهم سواء مباشرة عن طريق مرفق الخدمات النفسية او بناء على توصيته وتحت اشرافه

والجانب الاكبر من هذا العمل يتخذ صورة النصح المباشر للمعلمين او الآباء فيما يتعلق بكيفية تناولهم للمشكلات العابرة . كما ان بعضا منه يتضمن اتخاذ تدابير معينة داخل المدرسة مثل اعداد الصفوف الخاصة ذات المناهج المبسطة للأغبياء ، أو المجموعات الدراسية للأطفال الذين يتخلفون عن زملائهم فى دراستهم بسبب التغيب عن المدرسة أو بسبب بعض المشكلات المنزلية المؤقتة أو الاضطرابات السلوكية البسيطة او ما شابه ذلك . أما الذين يعانون من معوقات جسمية أو عقلية شديدة فيوضعون فى مدارس خاصة أو صفوف خاصة ، وتكون مهمة الخدمة النفسية هى اجراء الفحص المبدئى لهم ، ثم الاشراف العام عليهم وتوجيههم

يتبقى بعد ذلك عدد كبير من الاطفال الذين يحتاجون الى علاج فردى. فالمصابون بسوء التكيف بدرجة متوسطة أو شديدة قد تتطلب حالتهم علاجا نفسيا الى جانب نوع من التوجيه يقدم الى الآباء والى المدرسة . والاطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية نوعية قد يستلزم الامر وضعهم فى جماعات صغيرة حيث يتسنى تقديم المساعدة النفسية لهم مع التربية العلاجية على يد الاخصائى النفسى ذاته أو أحد معاونيه المدربين على هذا العمل . وثمة نسبة صغيرة أخرى من الاطفال يتطلب علاجها الطب النفسى

التركيب والتنظيم

ان المسئولية الرئيسية فى تطور النمو التعليمى للأطفال تقع على عاتق المدرسة والمعلم ، كما ان المسئولية الرئيسية فى تطور نموهم الشخصى تقع على عاتق الاسرة، ولهذا فان الهدف الاول لمرفق الخدمة النفسية المدرسية هو مساعدة الآباء والمعلمين على القيام بأعبائهم المشتركة. فمهمته ارشادية بالدرجة الاولى الا حيثما يستلزم الامر أن يتحمل مسئولية طفل معين . ومراعاة هذا المبدأ تقينا من خطر تقويض دعائم سلطة ومسئولية البيت والمدرسة نتيجة لتدخل مرافق الخدمات الخاصة فى عملهما — وهذا الخطر واضح الآن فعلا فى بعض أطوار الخدمة الاجتماعية

ولكى يكون مرفق الخدمة النفسية مكتمل القيمة لابد له من أن يرسخ قدمه فى الجهاز التعليمى . ولا بد أن يبدأ نشاطه وبحوثه من مشكلات الصف وليس من المخبر أو العيادة . وهو فى جميع مراحله يعتمد على تعاون المعلم . ومن ثم فلا بد أن تكون السلطة التعليمية دون غيرها هى التى تقوم بتمويله ومحاسبته ، كما ان وظيفته تتوازى الى حد ما مع وظيفة الخدمات الطبية المدرسية ولكنها مستقلة عنها

وفى نفس الوقت ينبغى ان يقيم الصلة بين المدرسة ومرافق الخدمات الاجتماعية والطبية وخدمات الصحة النفسية فى المجتمع وأن ينسق بين

انواع النشاط التى تقوم به هذه المرافق جميعا حيثما يتصل هذا النشاط بعمل المدرسة . كما لابد له أن يكون على اتصال مباشر أيضا بالسلطات المسئولة عن اعداد المعلمين والمعاهد والاقسام الجامعية التى تهتم بالبحث فى التربية وعلم النفس

وهذا المرفق يحتاج الى عدد من الوحدات الخاصة اما فى داخله واما مرتبطة به ارتباطا وظيفيا . فهناك أولا كل جهاز المدارس والصفوف الخاصة ، داخلية وخارجية ، للتلاميذ غير العاديين بما فى ذلك الصفوف والمدارس ودور الاقامة الخاصة بالتلاميذ السيئى التكيف . كذلك لا بد من توفير التسهيلات اللازمة للتربية العلاجية التى يتولاها تحت اشراف الاخصائى النفسى المعلمون المعدون لذلك اعدادا خاصا

وقد تستلزم حالات سوء التكيف الحادة والذهان وجود عيادة نفسية كجزء من المرفق النفسى ، أو كمرفق يتم انشاؤه بالتعاون بين السلطات التعليمية والصحية بالحى . كذلك قد يستلزم الامر تعاونا مماثلا بين مرفق الخدمة النفسية المدرسية والسلطات المسئولة عن التوجيه المهنى ، والتعيين فى ميادين الصناعة والتجارة والمهن الفنية ، ومتابعة الخريجين

ولكى يكون التوجيه الذى يقدمه المرفق شاملا ، وحتى نضمن للأطفال نموا عقليا سويا ، ينبغى أن يكون فى امكان المرفق النفسى مد نطاق نشاطه الى مرحلة ما قبل المدرسة . صحيح ان مهمته الرئيسية تتصل بأطفال المدارس . ولكن ينبغى العمل على تمويله وتنظيمه بصورة تتيح له أن يخدم دور الحضانة ورياض الاطفال ، وأن يتعاون مع مرافق رعاية الامومة والطفولة فى المجتمع المحلى

ولا بد أن يكون شعار الخدمة النفسية هو المرونة وتنوع الاجراءات والاستعداد للنمو تبعا لزيادة ادراك حاجات المدارس والاطفال. ويستلزم تحقيق ذلك أمرين : نظام تمويل لايرتبط بعدد الحالات وانما يرتبط بالخدمات التى يقدمها المرفق فى جملتها ، كما يعترف بأن الوقاية أزهد ثمنا من العلاج من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية ، ثم هيئة عاملة تفى من حيث العدد والتخصص للقيام بالاعباء الملقاة على عاتق مثل هذا المرفق . فنوع الخدمة وشمولها يتوقفان على التمويل وعلى عدد ونوع هيئة الاخصائيين النفسيين الميسورين

ومن الممكن ضمان التوجيه التربوى الروتينى للأطفال اما عن طريق قيام أعضاء هيئة التدريس من ذوى الاعداد التكميلى به بصورة غير متفرغة ، واما عن طريق تكليف معلم واحد متخصص بأن يعمل موجها لكل ٤٠٠ أو ٥٠٠ تلميذ ، وعلى فرض توفر تسهيلات التوجيه التى تكفى تناول ٢٠٠ حالة سنويا من حالات الاطفال « المشكلين » بالتشخيص والعلاج ، وان التدابير التعليمية الخاصة والصفوف العلاجية والتوجيه المهنى وما شابه ذلك تكون جزءا متكاملا من الخدمة النفسية ، فان المرفق يحتاج فضلا عن ذلك الى ما لا يقل عن اثنين من الاخصائيين النفسيين

المدرسيين لكل ١٥٫٠٠٠ — ٢٠٫٠٠٠ من الاطفال . وهذا التقدير مبنى على افتراض ان المرفق يقوم بعمله فى منطقة مدنية حيث المدارس كبيرة ومتقاربة ووسائل المواصلات سهلة . أما فى المناطق الريفية حيث يتوزع السكان على رقعة كبيرة فمن المؤكد ان زيادة عدد الاخصائيين تعتبر أمرا ضروريا

اختيار الاخصائى النفسى واعداده

ان الاخصائى الرئيسى فى مرفق الخدمة النفسية المدرسية هوالاخصائى النفسى التربوى ، ويتوقف نجاح المرفق فى تحقيق رسالته على نوع هذا الاخصائى واعداده ونظرته العامة . وهو بالضرورة الشخص المتخصص الذى يلجأ اليه المربى والمعلم . ولا بد له أن يتحدث بلغة المعلم وأن يكون قادرا على شرح بصره النفسى بعبارات عملية من النوع المستخدم فى الصف ولهذا ففضلا عن اعداده الخاص فى ميدان تطور نمو الاطفال وفى طرق اجراء الفحص النفسى والعلاج النفسى وما شابه ذلك لا بد له من أن يكون ذا بصر عميق بالتربية ، وذا الما عملى بمهمة المعلم . ومثل هذا البصر يندر اكتسابه دون القيام فعلا بالتدريس

ولهذا تزايد الاعتراف بضرورة تجنيد الاخصائيين النفسيين المدرسيين من بين ذوى الخبرة من المعلمين . غير أن ممارسة علم النفس سواء فى فحص أفراد التلاميذ وعلاجهم أو فى العمل مع المعلمين والآباء أو فى البحث — وهذه الامور الثلاثة توجد معا عادة — تلقى تبعات ضخمة على كاهل الإخصائى النفسى . فهى تفرض عليه جهدا انفعاليا يتطلب قدرا كبيرا من الثبات والنضج . ولهذا كان لابد من اختيار المرشحين للاعداد من بين أولئك الذين قضوا ثلاث سنوات — والافضلخمسسنوات — فى التدريس بنجاح للأطفال العاديين ، والذين تتوافر لديهم الصفات الشخصية اللازمة

ومن دواعى تأكيد الحاجة الى الاعداد الدقيق الشامل العملى حداثة العهد بعلم النفس التطبيقى وعدم اليقين نسبيا فى كثير من نتائجه واساليبه والمطالب البعيدة المدى الملقاة على خدماته والمسئولية التى لابد للاخصائى النفسى أن يتحملها عادة حيال كل من الطفل والبيت والمدرسة . ولهذا فان سمعة المهنة ذاتها وفعالية الخدمات التى تقدمها للمدرسة تجعل من الافضل الاقتصار على عدد صغير من الاخصائيين النفسيين ذوى الكفاية العالية بدلا من الاكثار من أولئك الذين يؤدى اعدادهم القاصر الى وقوعهم فى اخطاء قد تسبب النكبات

والبلاد التى توطدت فيها المهنة تصر على الا يقل الاعداد الاكاديمى الاساسى عن مستوى الدرجة الجامعية الجيدة فى علم النفس العام ، وينبغى أن يعقب ذلك اعداد لمهنة التدريس ثم ممارسة خبرة التدريس بنجاح كما فعلا أن يقضى سنتين فى المران المباشر على مهنته بما فى ذلك الدراسات ذكرنا من قبل . وأخيرا لابد قبل أن يتولى الاخصائى النفسى مسئولياته

النظرية وقدر كبير من الخبرة العملية تحت الاشراف فى شـتى نواحى العمل المطلوب منه القيام به

العمل فى فريق

لا شك ان المرفق المستوفى لكل نواحيه يحتاج الى اخصائيين آخرين . فمركز توجيه الاطفال أو العيادة النفسية مثـلا قـد يحتاج الى الفريق المـألوف الذى يتكون من الاخصائى النفسى التربوى والاخصائى الاجتماعى ومن الطبيب النفسى أيضـا فى كثير من الحـالات ، ولـكن قـد يكون من الضرورى وجود معلمين متخصصين فى علاج المشكلات التعليمية الشديدة ؛ واخصائيى العلاج باللعب ، واخصائيى علاج عيوب النطق وخبراء التوجيه المهنى ، وذلك فى أى مرفق نفسى كامل يغطى نشاطه حاجات عدد كبير من المدارس . وفيما يتعلق بالمدارس يقع عبء تنسيق نواحى نشـاط هؤلاء الاخصائيين على عاتق الاخصائى النفسى ، كما انه يتحمل مسئولية اقامة الاتصال بين المدارس ووحـدات التخصـص فى المرفق النفسى ومرافق الخدمات الطبية والاجتماعية فى المجتمع المحلى

ومن ثم فان من المهم أيضا أن يساعده اعداده على اكتساب بصر بميادين التخصص الاخرى ، وأن يكون زملاؤه فى العمـل من الاطباء النفسـيين والاخصائيين الاجتماعيين على الما بعلم النفس والتربية . وأن نجاح مرفق الخدمة النفسيـة يتوقف فى النهاية على التعاون بين المعلم والاخصـائى النفسى فى معالجة مشكلات الصف المباشرة ، والتعـاون بين مختلف الاخصائيين المعينين فى معالجة مشكلات أفراد الاطفال العسرين . والاسس التى يقوم عليها التعاون الذى يتخذ صـورة الفريق هى الاعداد المشترك والتفاهم المتبادل وتقبل المسئوليات والبصر بمختلف العلوم المتصلة بهذا العمل

المراجع

ALEXANDER, W. P. *The child guidance service in principle and in fact.* Sheffield Education Committee, 1943.
BELGIQUE. DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL. *Individualisation de l'enseignement dans les écoles normales. Bruxelles, Ministère de l'instructon p 'anbyqn*1948. 48 p.
BOESCH, E. *L'organisation d'un service de psychologie scolaire.* St.-Gall, Tschudy, 1946. 135 p.
——. *L'exploration dn caractère de l'enfant.* Paris, Editions du Scarabée, 1952. 166 p.
BUYSE, R. *L'expérimentation en pédagogie.* Bruxelles, Lamertin, 1935. 468 p.
BOWERS, H. *Research in the training of teachers.* Toronto, Dent & Macmillan of Canada, 1952. 168 p.
CAVALIER, M. L. *L'école publique et ses maîtres.* Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1935. 96 p.
DEBESSE, M. «L'enseignement des sciences pédagogiques dans les universités françaises», *Education nationale.* Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1953, *33 : 5-6 : 10.*
DERIVIERE, R. «La structure des centres psycho-médico-sociaux». *Revue belge de psychologie et de pédagogie.* Cahier XII, Brnxelles, 1951.
Einundsiebzigstes Fahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Versammlung in Solothurn, 1943. Aarau, Sauerlander, 1944. 186 p.
FREY, A. *Padagogische Besinnung.* Zürich, Artemis-Verlag, 1944, 72 p.
GARCIA HOZ, V. *Sobre el maestro y la educacion.* Madrid, Instituto de Pedagogia San José de Calazanz (*Estudioz de Educacion y Ensenanza,* serie A, no. III), 1944. 196 p.
GEMELLI, A. *L'orientamento professi onale dei giovani nelle scuole.* 2a. ed. Milano, *Vita e Pensiero,* 1947. 186 p.
GREAT BRITAIN. BOARD OF EDUCATION. *Teachers and youth leaders.* London, HMSO, 1944. 176 p.
HERZOG, E. *Persönlichkeitsprobleme ded Lehrers in der Erziehung.* München, Kaiser Verlag, 1952. 52 p.
INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Problems of vocational guidance.* Studies and reports, series J, no. 4. Geneva, ILO, 1935. 193 p.
——. *Les problèmes de l'orientation professionnelle.* Etudes et documents, série J, no. 4. Genève, BIT, 1935. 194 p.
IBE-UNESCO. *Primary teacher training.* Paris, Unesco; Geneva, IBE (publ. no. 117), 1953. 253 p.
——. *Primary teacher training.* Paris, Unesco; Geneva, IBE (publ. no. 149), 1953. 70 p.
IBE-UNESCO. *School psychologists.* Paris, Unesco, IBE (publ. no. 105), 1948, 106 p.
——. INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC EDUCATION. *Proceedings and recommendations.* Paris, Unesco; Geneva, IBE (publ. no. 151), 1953. 172 p.
BIE-Unesco. *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire.* Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 116), 1950. 275 p.
——. *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire.* Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 148), 1953. 74 p.

——. *Les psychologues scolaires*. Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 104), 1948, 106 p.

——. CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. *Procès-verbaux et recommandations*. Paris, Unesco; Genève, BIE (publ no. 50), 1953. 174 p.

JADOULLE, A. *Le laboratoire pédagogique au travail. Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active*. Paris. Les Editions du Scarabée, 1951. 174 p.

KEILHACKER, M. *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Freiburg, i.B., Herder, 1932. 156 p.

KONFERENZ SCHWEIZERISCHER GYMNASIALREKTOREN. *Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung*. Aarau, Saurlander, 1942. 122 p.

KUROCZKO, E. *O postawe spoxecznq nauczyciela*. Warszawa, P.Z.W.S., 1947 48 p.

LAFON, R. *Psycho-pédagogie médico-sociale*. Paris, Presses universitaires de France, 1950. 160 p.

LANGEVELD, M.J. «Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding des psychologie tot de paedagogiek», *Acta Paedagogica Ultrajectina*, no. 3. Groningen, Djakarta, J.B. Wolters, 1951.

LIPPERT, E. *Lehrerbildung*. Wiesbaden, Verlag der Hessischen Lesebuchstiftung, 1952. 208 p.

LOVEDAY, M. *Into the breach*. London, Turnstile Press, 1949. 66 p.

MEILI, R. *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Genève, Editions du Mont-Blanc, 1948, 122 p.

MIALARET, G. *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris, Presses universitaires de France, 1954. 22 p.

MICHARD, H. & GLOSSINDE, A. *Condition et mission de l'instituteur*. Paris, *Aubier, Editions* Montaigne, 1954, 224 p.

OLIVER, R. A. C. *Research in education*, London, G. Allen & Unwin, 1946. 60 p.

——. *The training of teachers in universities*. London, University of London Press, 1943, 60 p.

OSTERRIETH, P. «Le centre médico-psychologique pour enfants et adolescents» *Revue du Centre neuro-psychiatrique Bruxelles*, 1947.

O'LEARY, M. «Training of a catholic teacher», *The sword of the spirit*. London.

PLANCHARD, E., *L'investigation pédagogique*. Tamines, Duculot-Toulin, 1945 168 p.

SANDIFORD, P., CAMERON, M.A., CONWAY, G. B., LONG, J. A. *Forecasting teaching ability*. University of Toronto, Department of Educational Research, 1937. 94 p.

STELLWAG, H.W.F. *Begane wegen en onbetreden paden*, 2e dr. Groningen, Wolters, 1954. 401 p

Teacher education for Württemberg-Baden. The Esslingen plan. Stuttgart, Verlag Klett, 1949. 136 p.

Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques», *Supplement to the Psychological bulletin* vol. 51, no. 2, part, American Psychological Association, March, 1954.

The year book of education 1953. London, University of London, Institute of Education, and Teachers College, New York, Columbia University, 1953. 588 p.

WALL, W.D. «Psychological services for children», *The Times educational supplement*, Section I, 13 April 1951 & section 2, 20 April 1951.

ZULLIGER, H. « Seelischer Gesundheitsschutz in der Schule », in: Meng, H. *Praxis der seelischen Hygiene*, Basel, Verlag B. Schwabe, 1943 279. p.

فـــهرس

صفحة

صفحة

طبع بمطابع
مؤسسة دار الهلال